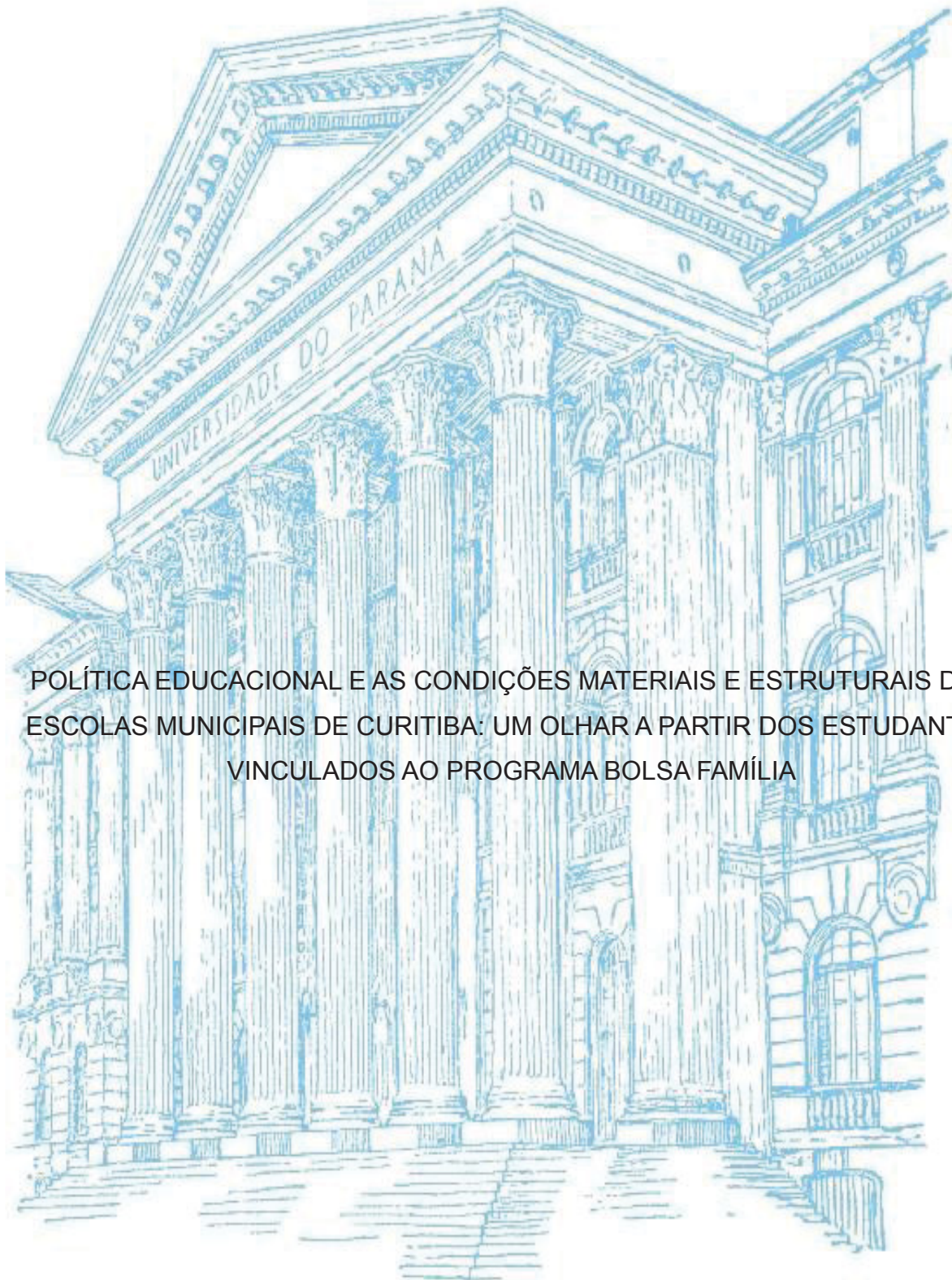


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUELLEM RAQUEL DE FREITAS BONFIM



POLÍTICA EDUCACIONAL E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDANTES
VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

CURITIBA

2018

SUELLEM RAQUEL DE FREITAS BONFIM

POLÍTICA EDUCACIONAL E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDANTES
VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Dissertação apresentada à Banca examinadora, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.^o Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Schneider

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Bonfim, Suellem Raquel de Freitas

Política educacional e as condições materiais e estruturais das escolas municipais de Curitiba: um olhar a partir dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família / Suellem Raquel de Freitas Bonfim. – Curitiba, 2018.

103 f.

Orientador: Prof.Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Co-orientadora: Profª.Drª. Gabriela Schneider

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Escolas municipais - Infraestrutura - Curitiba (PR) - 2011 - 2013 - 2015. 2. Escolas municipais - Política educacional - Curitiba (PR) - 2011 - 2013 - 2015. 3. Direito à educação. 4. Política Educacional - Programa Bolsa Família - Curitiba (PR). I. Título.

CDD 372.12098162




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SUELLEM RAQUEL DE FREITAS BONFIM**, intitulada: **POLÍTICA EDUCACIONAL E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2018.


MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


DOMINGOS SÁVIO ABREU(UFC)


ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL(UFPR)

Dedico este trabalho a todas (os) que acreditam na educação como direito social, como o recorte de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (CURY, 2008).

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.
(Fernando Pessoa, 1944).

AGRADECIMENTOS

Segundo Michael Walzer, o agradecimento é a “moeda” com a qual pagamos os nossos débitos intelectuais. Parece ser uma tarefa simples, mas não é, pois, é provável que não consigamos reconhecer e mensurar muitos dos nossos débitos.

Essa dissertação é somente uma parte de todo processo vivenciado nos últimos dois anos no qual, toda a experiência e conhecimentos adquiridos possibilitaram a minha formação e o aperfeiçoamento da minha profissão, mostrando-me as minhas próprias potencialidades a partir de uma “nova” compreensão de mundo. Entretanto, isso somente foi possível com a contribuição e apoio de vários, professores, profissionais da área da educação, familiares e amigos. Cabe ressaltar que vários estiveram de forma mais presente, por isso gostaria de agradecer de forma especial.

Ao Profº Dr. Marcos Alexandre Ferraz (Mineiro!) e a Profª Dr. Gabriela Schneider que de forma conjunta me orientaram nesse trabalho. Fui muito sortuda de ter como orientadores dois competentes pesquisadores em Políticas Educacionais. Aprendi muito com vocês. Muito obrigada pela força e paciência.

À Profª. Dr. Ana Lorena e Prof.º Dr. Domingos Sávio Abreu por terem participado da banca de qualificação e de defesa, contribuindo de forma significativa para o resultado deste trabalho.

A CAPES pelo auxílio financeiro concedido durante o período de estudo.

Aos colegas da turma de 2016 da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em especial à Rosane com a qual dividi minhas ansiedades, preocupações, expectativas e conquistas.

A todos os professores que ministraram as disciplinas, provocando a “desestruturação/estruturação intelectual”.

A minha amiga Andrea Polena que sempre que precisei se dispôs a me ouvir e auxiliar.

A minha família, em especial a minha filha Jessica que, por muitas vezes, teve que emprestar um pouquinho do nosso tempo juntos para a “mamãe estudar” e ao meu companheiro, marido e pai que de forma compreensiva me deu incentivo e suporte durante todo o meu processo de formação.

RESUMO

Este trabalho parte da compreensão que a educação é um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática, por isso, não pode ser distribuída e apropriada de maneira desigual, pois, acaba reproduzindo privilégios e discriminação de diversas naturezas. Nesse sentido, os elementos para a materialização da política educacional precisam ser distribuídos e apropriados, segundo princípios que possibilitem que os desfavorecidos alcancem condições mais justas possíveis para o acesso e permanência no sistema educacional (YANNOULAS, 2013). Como os elementos da política educacional são amplos, este estudo optou por analisar a infraestrutura escolar que, com base em Schneider (2010; 2014), se refere às Condições Materiais e Estruturais (CME) das escolas e são compreendidas como a expressão da ação (ou omissão) do Estado. Dessa forma, compreende-se que a distribuição dos elementos constitutivos das CME precisa pautar-se pelo princípio de justiça como equidade que tem a finalidade de promover iguais condições educacionais para todos (RAWLS, 2002). No sentido de verificar se as ações do Poder Público tem considerado o perfil dos estudantes e assegurado uma oferta justa de CME para acesso e permanência de todos, este estudo buscou, a partir do recorte da concentração de alunos vinculados ao Programa Bolsa Família (PBF), medir as CME das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba (RMC) nos anos de 2011, 2013 e 2015. O recorte temporal teve a intenção de captar o movimento das políticas referente às CME e verificar de que forma elas manifestavam-se nesse período no conjunto de escolas. Para isso, com base na metodologia desenvolvida por Schneider (2010) utilizaram-se os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, da Prova Brasil e o Censo escolar, bem como os dados do Ministério da Educação, referentes ao Sistema Presença. A partir desses dados os indicadores e o índice desenvolvidos por Schneider (2010) foram reelaborados de forma a abranger melhor as características da rede analisada. A partir disso, foi possível constatar que na RMC não há uma relação direta entre maior e menor concentração de estudantes em condições de pobreza com piores e melhores CME. Ainda que existam diferenças entre as CME das escolas elas são marcadas por outros elementos que não se relacionam diretamente com as condições de pobreza dos estudantes. Assim, compreende-se que existem outros fatores da política que se pautam pelo princípio da diferença e contribuem para que as escolas da RMC apresentem boas CME.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar. Direito à educação. Política educacional

ABSTRACT

This work starts from the understanding that education is one of the fundamental elements of a democratic society, therefore, it can not be distributed and appropriated in an unequal way, because, it ends up reproducing privileges and discrimination of diverse natures. In this sense, the elements for the materialization of educational policy need to be distributed and appropriated, according to principles that allow the disadvantaged to reach the most equitable conditions for access and permanence in the educational system (YANNOULAS, 2013). As the elements of educational policy are broad, this study chose to analyze the school infrastructure that, based on Schneider (2010, 2014), refers to the Material and Structural Conditions (CME) of schools and are understood as the expression of action or omission) of the State. In this way, it is understood that the distribution of the constitutive elements of CME needs to be guided by the principle of justice as equity that has the purpose of promoting equal educational conditions for all (RAWLS, 2002). In order to verify if the actions of the Public Power have considered the profile of the students and ensured a fair offer of CME for access and permanence of all, this study sought, from the cut of the concentration of students linked to the Bolsa Família Program (PBF), to measure the CMEs of the schools of the initial years of Elementary School of Curitiba Municipal Network (RMC) in the years 2011, 2013 and 2015. The temporal cut was intended to capture the movement of the policies regarding the CME and to verify how they manifested themselves in that period in the set of schools. To do so, based on the methodology developed by Schneider (2010), the data provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, Prova Brasil and the school census, as well as data from the Ministry of Education, Presence. From these data the indicators and the index developed by Schneider (2010) were re-elaborated in order to better cover the characteristics of the analyzed network. From this, it was possible to verify that in the MRC there is no direct relation between higher and lower concentration of students in poorer conditions with worse and better CME. Although there are differences between the CMEs of the schools they are marked by other elements that do not relate directly to the conditions of poverty of the students. Thus, it is understood that there are other factors of the policy that are based on the principle of difference and contribute to the CMR schools have good CME.

Keywords: School infrastructure. Right to education. Educational politics

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRINCIPAIS FATORES INTRAESCOLARES.....	33
QUADRO 2 - VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O BANCO SISTEMA PRESENÇA.....	56
QUADRO 3 - PERFIL DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC).....	63
QUADRO 4 - COMPOSIÇÃO DOS INDICADORES DAS CME - CENSO ESCOLAR E PROVA BRASIL 2003, 2005 E 2007	65
QUADRO 5 - COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA ESTADO E CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS E COMPOSIÇÃO INDICADOR PARA ESTADO DE CONSERVAÇÃO DA INFRAESTRUTURA.....	71
QUADRO 6 - CONCEITOS, CRITÉRIOS E VALORES DAS VARIÁVEIS	72
QUADRO 7- COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR DE ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO	74
QUADRO 8- COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR PARA EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS	77
QUADRO 9 - CONCEITOS, CRITÉRIOS E VALORES DAS VARIÁVEIS	78
QUADRO 10 - COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR PARA ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	79
QUADRO 11 - COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR DE DEPENDÊNCIAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- NÚMEROS DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF NO BRASIL, PARANÁ EM 2011, 2013 E 2015.....	57
TABELA 2 - NÚMERO E PERCENTUAL DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF EM CURITIBA DE ACORDO COM A ETAPA DE ENSINO EM 2011, 2013 E 2015.	58
TABELA 3 - NÚMERO DE ESCOLAS SELECIONADAS EM CADA BANCO DE DADOS, CURITIBA 2011, 2013, 2015.....	67
TABELA 4 - QUANTIDADE DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA	68
TABELA 5 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR DE CONDIÇÕES PARA O ESTADO DE CONSERVAÇÃO E INFRAESTRUTURA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	73
TABELA 6 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR DE ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA, 2011, 2013 E 2015.	75
TABELA 7 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA A EXISTÊNCIA DE COMPUTADOR E INTERNET NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA – 2011, 2013 E 2015.....	76
TABELA 8 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	78
TABELA 9 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.	80
TABELA 10 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR DE ESPAÇOS ADEQUADOS PARA ATENDIMENTO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	81
TABELA 11 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS INDICADORES PARA A REDE MUNICIPAL DE CURITIBA NOS ANOS DE 2011,2013 E 2015.	82
TABELA 12- PONDERAÇÕES DOS INDICADORES	84
TABELA 13 - FAIXAS DE CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF POR QUARTIL NA RMC.	86
TABELA 14 - INDICADORES POR FAIXAS CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF-.....	86
TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – 2011, 2013 E 2015.	88

TABELA 16 - INDICADORES E ICME POR NÚCLEOS REGIONAIS COM BAIXA CONCENTRAÇÃO DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF – 2015.....90

TABELA 17 – MÉDIA DOS INDICADORES E ICME POR NÚCLEOS REGIONAIS COM ALTA CONCENTRAÇÃO DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF – 2015.91

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializada de Assistência Social
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDSA - Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC - Ministério da Educação
NIS - Número de Identificação Social
NUPE - Núcleo de Políticas Educacionais
PNE – Plano nacional da Educação
PBF – Programa Bolsa Família
SBPS - Sistema Brasileiro de Proteção Social
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
UFPR - Universidade Federal do Paraná

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AI - Anos Iniciais
- BPC - Benefício de Prestação Continuada
- CE - Censo Escolar
- CF/88 - Constituição Federal de 1988
- CME - Condições Materiais e Estruturais
- EF - Ensino Fundamental
- ESI - Escola Sem Identificação do INEP
- ENI - Escola não identificada
- ICME - Índice de Condições Materiais e Estruturais
- ICQ - Índice de Condições de Qualidade
- NEE - Necessidades Educacionais Especiais
- NLOC - Não Localizado
- PB - Prova Brasil
- PTRC - Programa de Transferência de renda Condicionada
- RMC - Rede Municipal de Curitiba
- SISTEMA PRESENÇA - Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do
Programa Bolsa Família
- SVE – Sem vínculo escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 POBREZA, DESIGUALDADES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO	25
1.1 PENSANDO A JUSTIÇA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	30
1.1.2 Justiça como Equidade.....	37
2 PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA DE REDISTRIBUIÇÃO E OS DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO	45
2.1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA SOCIAL E EDUCACIONAL.....	48
2.1.1 A condicionalidade da Educação e o Sistema de Acompanhamento da frequência escolar do PBF.....	52
2.1.2 Alunos vinculados ao PBF em Curitiba: os dados do Sistema Presença	55
3 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS COMO ELEMENTO PARA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	60
3.1 O INDÍCE DE CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS ...	62
3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	66
3.2.1 Indicador para estado de conservação da infraestrutura.....	69
3.2.2 Indicador para iluminação e ventilação	74
3.2.3 Indicador para existência de computador e <i>internet</i>	75
3.2.4 Indicador para equipamentos eletrônicos.....	76
3.2.5 Indicador para espaços pedagógicos	78
3.2.6 Indicador de espaços adequados para Atendimento de Necessidades Educacionais.	80
3.2.7 A composição do ICME para análise da Rede Municipal de Curitiba.	83
4 A REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA EQUIDADE A PARTIR DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa, de caráter nacional, intitulado: “A efetividade da política educacional na garantia do direito a educação da população em situação de pobreza”. O projeto foi financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais (NUPE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O interesse sobre o tema Educação e Pobreza, desta autora, partiu das inquietações relacionadas à prática docente na Rede Municipal de Curitiba e impulsionado pelas disciplinas ofertadas em 2013 no Curso de Especialização em Políticas Educacionais da UFPR. Como forma de se aproximar do tema, ao final do curso foi desenvolvido um breve levantamento bibliográfico sobre o Programa Bolsa Família (PBF) e Educação, objetivando sistematizar e analisar as produções científicas brasileiras entre os anos de 2004 a 2014 que tratassem do PBF, relacionando-o a temas educacionais. A finalidade do trabalho era que o resultado do mesmo identificasse a definição de prioridades de pesquisa, apontasse lacunas ou áreas poucas exploradas no intuito de fortalecer o estudo dessa temática na comunidade científica brasileira (BONFIM, 2015).

Constatou-se que na literatura brasileira há uma produção significativa sobre o PBF e Educação, com maior predominância no período entre 2010 e 2013 e que, em geral, os debates se concentram, especificamente, sobre a condicionalidade da educação e o impacto positivo que esta gerou nos indicadores de resultados educacionais, a partir da inserção e permanência do segmento da população pobre na escola. Também, verificou-se que há consenso nas percepções de gestores, professores e mães de estudante que o PBF vem contribuindo, principalmente, no que diz respeito ao acesso à escola e a frequência escolar (BONFIM, 2015).

Contudo, percebeu-se que a literatura pouco trata, de forma específica, sobre a efetividade das políticas educacionais, municipais, estaduais e nacionais, no sentido de garantir o direito à educação da população em condições de pobreza. Ou seja, diante das implicações apresentadas pelos estudantes, devido às condições de pobreza em que vivem, quais são as ações específicas desenvolvidas pelo poder

público, para que o direito a educação não seja violado ao longo do percurso escolar.

Compreende-se que as famílias que se encontram em situação de pobreza e de extrema pobreza apresentam maiores dificuldades para que as suas crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até concluir a educação básica (CRAVEIROS, XIMENES, 2013; UNICEF, 2014). É neste contexto que Oliveira assegura que “o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, tanto social quanto regional” (OLIVEIRA 2005, p. 59).

O reconhecimento da Educação como direitos de todos, implica em ações e formas de concretude desse bem social. Assim, o direito à educação tem a legislação como um dos seus suportes, na qual estabelece o Estado, como provedor e garantidor desse direito. Contudo, as expectativas para a realização do “sentido expresso da lei entram em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos” (CURY, 2002, p. 247). Isso reforça a compreensão que a lei destinada para a realização dos direitos sociais, não é um instrumento linear ou mecânico, pois ela nasce do caráter contraditório que a acompanha, residindo nela uma dimensão de luta (CURY, 2002).

Nesse sentido, a pobreza, compreendida como um conceito relacional (PAUGAM, 2003), constitui-se como o fator de grande influência sobre a escolaridade das crianças e adolescentes. Quanto mais baixa a renda familiar, menores são a taxa de frequência escolar e diante das dificuldades econômicas, muitos estudantes precisam abandonar os estudos. Assim, são vários obstáculos e fatores que impedem que as crianças e adolescentes estejam na escola ou que apresentem uma trajetória escolar satisfatória. Muitas vezes esses fatores se manifestam de forma combinada (UNICEF, 2014).

Na literatura vários estudos¹ asseguram que o contexto social e as características culturais e econômicas em que cada escola está inserida influenciam fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares. Porém, neste espaço não são apenas reproduzidos os “discursos, culturas, modos de ser e pensar já consolidados, mas também os reelabora, conferindo novos sentidos ao trabalho

¹ Destaca-se o Relatório de Coleman (1960) e os estudos de Bordieu e Passeron (1975).

pedagógico, num processo muitas vezes contraditório, eivado de continuidades e rupturas”. (BRUEL, 2014, p.7).

Nesse processo destaca-se que a educação não reproduz as intenções políticas, sociais e pedagógicas exatamente da forma como foram planejadas, pois, vários fatores condicionantes, produzem novos determinantes, possibilidades e limites para a realização da ação educativa (BRUEL, 2014). Portanto, a intenção, a ação e a forma como se lida com os condicionantes da realidade educacional, remetem à reflexão sobre os processos realizados em relação às desigualdades escolares entre grupos.

Dessa forma entende-se que as desigualdades sociais e culturais apresentadas pelos estudantes, ultrapassam o poder das políticas educacionais e dependem de um conjunto articulado de várias políticas estruturantes que podem promover impactos sobre o processo de reprodução das desigualdades. Já os fatores relacionados ao ambiente escolar são objetos da ação pública e centrais para a formulação de políticas educacionais que a partir de um conjunto articulado e coerente de ações podem colaborar para a garantia da efetivação dos direitos educacionais (CARREIRA, PINTO, 2007).

É nesse cenário que emerge a problemática de como distribuir os recursos educacionais de forma igualitária entre os diferentes grupos sociais. A materialização da política educacional precisa ser distribuída e apropriada segundo princípios que possibilitem que os desfavorecidos alcancem condições mais justas possíveis (YANNOULAS, 2013).

Na literatura brasileira, constatou-se que o PBF se constituiu como uma importante estratégia que reforça o direito à educação e também a responsabilização do poder público na garantia do mesmo (BONFIM, 2015). Embora alguns autores estabeleçam críticas sobre a imposição da condicionalidade da educação às famílias (ZIMMERMANN, 2006; ZIMMERMANN; ESPÍNDOLA, 2015; PIRES, 2013; CARNELOSSI E BERNARDES, 2014), entende-se que o acompanhamento da frequência escolar dos alunos vinculados ao PBF, permite monitorar, avaliar e estabelecer ações, constituindo-se assim, como uma importante ferramenta que pode contribuir para as agendas prioritárias das políticas educacionais auxiliando a ação pública na busca pela efetivação do direito à educação dos estudantes.

Dessa forma, para superar o desafio das desigualdades de acesso e permanência, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/2014, apresenta como estratégia

[...] fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar. (BRASIL, 2014, meta 2, estratégia 2.4).

No que se refere ao acesso escolar dos estudantes em condições de pobreza, os resultados dos estudos sobre PBF, constata-se que tem sido positivos no que refere à frequência escolar (BONFIM, 2015). Contudo, é necessário entender quais são as condições desse acesso, analisar as características das escolas que os estudantes em situação de pobreza e de extrema pobreza estão, pois para que os estudantes prossigam seus estudos e concluam a educação básica, é preciso condições adequadas que abrangem a infraestrutura escolar, quantidade de alunos por turmas, disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos, formação docente, entre outros.

Os sistemas de ensino constituem-se a partir de um conjunto de elementos ideais, leis, normas que regem a organização e funcionamento das escolas e elementos materiais que auxiliam a concretizar o processo educativo. Dessa forma, percebe-se que a escola é constituída por um conjunto de políticas e que através delas é possível enxergar a estrutura complexa do Estado e as relações estabelecidas nele, por ele e para ele.

Como são amplas as políticas que constituem a condição para acesso e permanência escolar dos estudantes, este estudo optou por analisar a infraestrutura escolar, que doravante será definida como Condições Materiais e Estruturais (CME) das escolas com base em Schneider (2010; 2014). Segundo a autora o conceito de CME ressalta a necessidade de olhar para a infraestrutura como uma questão política e pedagógica, que envolve a atenção para as condições dos telhados, das paredes, da iluminação, da ventilação, dos materiais, equipamentos e espaços necessários ao ensino. A ideia de condições materiais e estruturais busca qualificar tais elementos como parte importante da política educacional e do processo pedagógico e, por isso mesmo, precisam ser pensados e discutidos por profissionais que tenham conhecimento da educação.

Ressalta-se ainda que as condições materiais e estruturais da escola não se configuraram como os elementos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, mas elas possibilitam oferecer uma aprendizagem satisfatória e servem para garantir um mínimo de condições de qualidade nas escolas, como define a Constituição Federal de 1988 e a LDB (SCHNEIDER, 2010).

De acordo com Marri e Racchumi (2012) na literatura não há consenso sobre os efeitos da infraestrutura no desempenho dos estudantes. Em países com menor desigualdade social e com sistemas de ensino mais homogêneos, os equipamentos e a conservação dos recursos escolares não variam muito de escolas para escolas, sendo que praticamente todas apresentam os recursos básicos de funcionamento. Por isso, não são fatores que influenciam diretamente sobre o desempenho escolar dos estudantes. Entretanto, no Brasil, os recursos escolares variam bastante entre as escolas e os sistemas de ensino e por isso, estudos em nosso país (ALBERNARZ, FERREIRA, FRANCO, 2002; SOARES, SATYRO, 2008; SCHNEIDER, 2010, 2014), comprovam uma associação positiva da infraestrutura escolar com desempenho estudantil, sendo necessário que eles sejam efetivados de forma equitativa para todos.

Sobre a definição das condições mínimas de funcionamento escolar o estudo de Schneider (2010; 2014) verificou que a legislação educacional² cita vários elementos, contudo, não há uma regulamentação específica sobre o tema e de mecanismos legais para exigir melhores condições. Assim com base na legislação, em pesquisas da área, a autora fundamentou-se nos questionários de contexto referente à escola da Prova Brasil e do Censo escolar, definiu os elementos mínimos relacionadas à infraestrutura escolar e os denominou de condições materiais e estruturais das escolas (CME) que se referem a:

[...] existência e estado de conservação dos espaços e instalações externas e internas, existência e conservação de espaços físicos pedagógicos e administrativos, bem como dos materiais didáticos e eletrônicos, adaptação para alunos com necessidades educacionais especiais, saneamento e energia, ventilação e iluminação, existência de computadores e *internet* (SCHNEIDER, p.24, 2014).

Diante disso, verifica-se que as CME são constituídas por um conjunto de políticas como: infraestrutura, saneamento, esgoto, recursos financeiros, políticas de

² Plano Nacional de Educação 2011, 2014 e Parecer 08/2010 (Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi).

acesso a recursos pedagógicos, entre outros, que são desenhadas por meio de políticas, ações, programas e/ou projetos e vão assumindo diferentes configurações em função da realidade e interesses diversos e, portanto, muitas vezes não se materializam de forma igualitária nas escolas.

Assim, o conjunto de políticas que constituem as CME se configura como objetos da política educacional e demandam interferência do Estado, porém, conforme constatado por Schneider (2010) nos diversos municípios e Estados brasileiros, e mesmo dentro de uma mesma rede, as escolas apresentam uma realidade bastante desigual em termos de acesso aos elementos estruturais e materiais. O estudo da autora constatou que as escolas que apresentam as melhores condições materiais e estruturais encontra-se nas dependências administrativas estaduais, localizadas na capital, de municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) alto e da região sul. A autora verificou ainda que as escolas de terceiro ano do Ensino Médio (EM) apresentam as melhores condições em relação às escolas de oitava/nono e de quarta/quinto série/ano. Quando comparada as escolas de EM com as escolas de anos iniciais do EF, essas apresentam as piores condições, podendo afirmar que somente tem acesso às melhores escolas os estudantes que conseguem permanecer no sistema escolar (SCHNEIDER, 2010).

No mesmo sentido o estudo de Camargo e Pazello (2014) constatou que as escolas com maior proporção de alunos vinculados ao PBF têm, na média, infraestrutura pior, são escolas menores, têm uma proporção menor de mães com maior grau de escolaridade e há uma chance bem maior de a escola se localizar em zona rural.

Dessa forma, parte-se da compreensão que as condições materiais e estruturais das escolas são expressão da ação (ou omissão) do Estado e entender como elas se desdobram nas diversas escolas que atendem alunos com características distintas é importante e pode auxiliar a pensar o quanto as políticas educacionais são elaboradas e executadas considerando o perfil dos estudantes com o propósito de que todos consigam acessar e permanecer no sistema educacional. Assim, entende-se que é preciso avançar na articulação de políticas educacionais a partir de princípios que favoreçam condições escolares para o acesso, permanência e sucesso escolar especialmente, naquelas escolas que concentram os estudantes vinculados ao PBF.

Tem-se como hipótese que as escolas que concentram mais alunos vinculados ao PBF apresentam piores condições materiais e estruturais, em relação às escolas com uma concentração menor de estudantes vinculados ao PBF. Este pressuposto está ancorado na constatação de vários de estudos, entre eles o de Soares (2014) que afirma que as escolas localizadas nas periferias urbanas e que “atendem predominantemente a alunos de nível socioeconômico mais baixo, apresentam frequentemente piores condições materiais, corpo docente menos qualificado e experiente do que as escolas públicas localizadas na região central das capitais” (SOARES, 2014, p. 87).

Dessa forma, o direito à educação é dificultado pelas adversas situações das condições de pobreza e desigualdades. Assim, a análise da política educacional pode ser realizada através da CME das escolas e para isso precisa-se se pautar por um princípio de justiça.

Neste sentido, propõem-se olhar para as CME a partir dos dados referentes às escolas municipais de Curitiba que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que a oferta de anos finais no estado do Paraná é basicamente feita pela rede estadual.

Nesse contexto pergunta-se, em que medida as condições materiais e estruturais das escolas da Rede Municipal de Curitiba, que são expressão da política educacional, da ação (ou não) do Estado tem considerado o perfil dos estudantes e assegurado uma oferta justa das condições de acesso e permanência para todos?

Quando se fala em perfil dos estudantes, considera-se o PBF como um programa que identifica alunos em situação de pobreza e extrema pobreza. A maior ou menor concentração de estudantes vinculados ao PBF auxilia na caracterização das escolas. Para isso, analisou as condições dessas escolas nos anos de 2011, 2013 e 2015, buscando captar o movimento da política e perceber como se manifestam as CME no conjunto dessas escolas. O recorte temporal se deu devido à disponibilização mais recente dos bancos de dados como também, se esperou que nesse período pudesse ser constatado mudanças significativas das CME .

Para explorar e medir a realidade pretendida apropriou-se da metodologia, desenvolvida por Schneider (2010) que a partir dos dados do Censo Escolar e da Prova Brasil dos anos de 2003, 2005 e 2007, elaborou o Índice de Condições Materiais e Estruturais das escolas (ICME), para auxiliar a pensar e analisar o conjunto de escolas brasileiras. Com base nos procedimentos metodológicos

construído por Schneider (2010) utilizou-se os dados mais recentes, disponibilizados para acesso pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) da Prova Brasil (PB) e o Censo escolar (CE), bem como os dados do Ministério da Educação referentes ao Sistema Presença dos anos de 2011, 2013 e 2015. A partir dos dados, os indicadores e o índice desenvolvidos por Schneider (2010) foram reelaborados de forma a abranger melhor as características da realidade analisada, por meio da utilização de um *software* estatístico. Os indicadores e os índices são compreendidos como instrumentos que permitem se aproximar da realidade, indicando e traduzindo um conceito abstrato em termos operacionais (JANUZZI, 2005).

Para se atingir o objetivo proposto, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma aproximação com o tema a partir da compreensão do papel do Estado social de direitos e de suas ações e movimentos para a efetivação do direito à educação diante das desigualdades sociais e educacionais. Neste contexto, considera-se a pobreza como um fenômeno relacional que interfere e dificulta o acesso aos direitos sociais e diante disso, entende-se que para a garantia do direito à educação a ação do Estado precisa estar pautada por critérios de justiça.

Assim, nesse capítulo também se busca definir um princípio de justiça que sirva de parâmetro para pensar a forma como o Estado pode distribuir os bens sociais. Deste modo, este estudo se apropria da teoria de Rawls (2002) que considera o modo como as principais instituições sociais³ distribuem os direitos e deveres fundamentais e determina a divisão das vantagens como o principal objeto da justiça. Segundo o autor, os princípios de justiça como equidade precisam reger a escolha de uma constituição política e os principais elementos do sistema econômico e social (RAWLS, 2002).

O segundo capítulo versa sobre o Programa Bolsa Família como política social, suas características e suas relações com o direito à educação. A condicionalidade de frequência escolar do PBF é discutida e problematizada, destacando sua relevância na identificação dos estudantes desse programa dentro das escolas.

³ Por estrutura básica da sociedade ou instituições, Rawls (2002, p. 8) entende “a constituição política e os arranjos econômicos e sociais mais importantes como proteção jurídica da liberdade de pensamento e de consciência, mercados, propriedade privada de meios de produção e a família monogâmica.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia do trabalho descrevendo as escolhas e tomadas de decisões para a construção de indicadores e do índice de CME para analisar a realidade da Rede Municipal de Curitiba (RMC). Primeiramente, apresenta-se o processo de definição dos indicadores e suas variáveis analisadas por ano, em seguida apresenta-se a construção do ICME.

As análises e os resultados desse processo são descritos no capítulo quarto seguido das considerações finais que apresentam conclusões provisórias e de hipóteses decorrentes dos resultados obtidos. Entende-se a fundamental importância de se aprofundar as reflexões obtidas por este estudo no sentido de avançar na compreensão referente às ações e elementos constituídos na RMC e que auxiliam a pensar parâmetros de justiça na garantia do direito à educação.

1 POBREZA, DESIGUALDADES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Conforme disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Brasil constitui-se em um Estado social e democrático de direito⁴ e os principais objetivos fundamentais desse modelo de Estado são: construir uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I); erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (inciso III); promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (inciso IV). (BRASIL, 1988, Art. 3º).

Destaca-se que esses objetivos são pautados pelos princípios básicos da liberdade, igualdade e dignidade humana e estão imbricados com temas específicos de disputas e delimitam a estrutura política, econômica e social, requerendo a participação ativa do Estado no planejamento, execução de metas e procedimentos voltados para a concretização das demandas sociais. Assim, as decisões e ações do Estado, regulamentadas pelas leis complementares que normatizaram as determinações constitucionais, são frutos de uma correlação de forças e lutas políticas e sociais, que podem se manifestar em formas de conquistas ou não, pois dependem das pressões e negociações dos diferentes setores da sociedade. (BARCELLOS, 2016).

Nesse contexto, transformar a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais em objetivos são desafios, pois, embora tenham sido conquistados avanços significativos em todas as áreas, o Brasil ainda apresenta um quadro de altos índices de pobreza e vulnerabilidade social. Tal quadro é incompatível com o princípio democrático-institucional proclamado pela Constituição. (DUARTE, 2012).

A pobreza constitui-se historicamente como uma experiência humana, que se situa no plano econômico, político e cultural e é expresso nas relações das sociedades, que acompanha o conflito político ao redor da distribuição de bens materiais ou simbólicos, sendo tratada a partir de diferentes perspectivas de acordo com cada contexto histórico. Contudo, a persistência e ampliação das dimensões da

⁴ Conforme Ximenes (2014, p. 34), no âmbito da concepção do modelo de Estado Social e Democrático de Direito ou, simplesmente, Estado Social pode ser agrupada diferentes experiências históricas e expectativas normativas, como o chamado Estado de Bem-Estar ou Estado providência.

pobreza ainda permanecem amplas e difusas e demandam estudos, disputas e ações que auxiliem a compreensão desse fenômeno (CRESPO, GUROVITZ, 2002; YAZBEK, 2008; DUARTE, 2012; PAUGAM, 2003).

Para Paugam (2003) os estudos no interior da tradição econômica definem a pobreza, a partir de critérios quantitativos, referentes à renda. As técnicas propostas apóiam-se em critérios absolutos para determinar, a partir de que momento, as necessidades de subsistência como alimentação, habitação e vestimenta não são satisfeitas e podem ameaçar a existência biológica. No entanto, o estabelecimento de um mínimo vital impõe inúmeras dificuldades, pois as normas que o definem são relativas e variam conforme o meio ambiente, os hábitos culturais e os modos de vida. Por isso, torna-se difícil comparar a pobreza entre as sociedades com diferente desenvolvimento econômico e condições geográficas, sociais e culturais desiguais. O mesmo pode-se dizer para o interior de uma mesma sociedade e/ou país.

Nesse sentido, a reprodução do fenômeno da pobreza, deve ser explicada como um fenômeno relacional e, portanto, não é possível isolar do conjunto social, a cultura da pobreza e nem formar um grupo com limites bem definidos para analisá-los e classificá-los. Para Paugam (2003) as análises sobre a noção de pobreza precisam explicar o processo que conduz à designação e a rotulagem das populações desfavorecidas em uma sociedade ou, em um determinado meio, com vistas a entender os elementos e mecanismos que participam da “construção social da pobreza”.

Considerando a ideia do autor, ser pobre não significa pertencer apenas a um grupo específico de indivíduos, pois, este, mesmo que em condições economicamente precárias, está no interior de uma estratificação típica de uma sociedade de classes e, portanto, inserido no coletivo social. É a coletividade social que define o “status” da pobreza e a determina como “símbolo de fracasso social e frequentemente a traduz por uma degradação moral” (PAUGAM, 2003, p.46). Na medida em que considera esse fenômeno negativo, a sociedade deseja combatê-lo ou dar assistência legítima àqueles considerados como merecedores. Sendo assim, a pobreza torna-se uma “condição social reconhecida” e diante dessa visibilidade é recorrentemente vista como negativa e os sujeitos considerados pobres passam a ser objeto da caridade privada ou da política social.

Em sociedades onde há predomínio de uma sociabilidade comunitária, a caridade privada, quase sempre, foi suficiente para o enfrentamento da pobreza.

Diante situações que afetam a trajetória dos indivíduos como, acidentes de trabalho, invalidez, orfandade e velhice, o auxílio mútuo conseguiu, em pequenas comunidades, remediar sem colocar em colapso a reprodução social. “A reciprocidade entre os indivíduos de um mesmo grupo familiar ou vicinal é suficiente para prover todos os vitimados pelos acidentes da vida social”. (FERRAZ, 2011, p. 16).

Entretanto, o modelo de sociabilidade e solidariedade firmado no conjunto de obrigações sociais que ligavam os indivíduos em comunidades, foi desmontado no século XIX pelo advento da economia de mercado⁵ expandindo-se as condições de pobreza e da vulnerabilidade nos grupos potencialmente participantes do processo de acumulação e de produção de riquezas (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2005).

Dessa forma, o modelo de relações sociais que antes se constituíam em aspectos puramente locais e comunais nas quais, os indivíduos dividiam sua história e compartilhavam suas experiências passaram a ser insuficientes para resolver a questão, ao mesmo tempo política e social, do acesso e da organização do trabalho e da vulnerabilidade daí decorrente (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2009, p. 186).

Assim, ao longo do tempo, percebe-se que as várias alternativas para a solução da questão social, por meio da moralização, ações de solidariedade, via movimentos revolucionários ou via mercado, foram sendo afastadas, reconhecendo-se a incapacidade dessas de suprir um conjunto de necessidades consideradas socialmente relevantes. Dessa forma, o modelo de sociabilidade e solidariedade precisou passar por um processo de reordenação no qual as relações se constituem sob sistemas abstratos e, muitas vezes mediados, por estruturas institucionalizadas que possibilitam a convivência e a colaboração entre indivíduos estranhos entre si. (FERRAZ, 2011). É nesse contexto que

[...] o Estado Moderno se consolida como uma instituição capaz de regular novos direitos e deveres. Direitos e deveres que vão além do simples contrato mercantil, transformando o Estado em mediador de solidariedades nacionais. (FERRAZ, 2011, p.16)

Desse modo, diante dos conflitos associados ao processo econômico das sociedades modernas e da ampliação por igualdade e autonomia, fortalece a alternativa de negociação de medidas de proteção social pelo Estado. A função de

⁵ Economia de mercado é entendida como um sistema auto-regulável dirigida pelos preços de mercado (POLANYI, 2000, p.62)

bem-estar é apropriada pelo Estado-Nação que historicamente, diante de riscos e vulnerabilidades sociais procura organizar sistemas de garantias legais para realizar fora da esfera privada, o acesso a bens e serviços que assegurem a proteção social do indivíduo (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2005).

Contudo, essas demandas organizam-se de forma diferenciada em cada sociedade, pois, interatuam em função de sua dinâmica econômica, social e da forma de organização e legitimação de seu sistema político. Essa garantia por sua vez, é vista como parte dos direitos e deveres que conectam o Estado e os cidadãos em uma sociedade. (CARDOSO JUNIOR, JACCOUD, 2005; KERSTENETZKY, 2012).

Na luta pela ampliação da democracia em nosso país, a questão da pobreza ganhou uma dimensão central. Desenhado pela CF/88 o Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS) ⁶, provocou à construção e reconstrução de um conjunto de políticas e programas governamentais destinados a proteção de bens e serviços, visando a coberturas de riscos, garantia de direitos sociais, equalização de oportunidades e enfrentamento da pobreza.

Destaca-se que a construção dos direitos sociais de educação, saúde e proteção social é considerada como base da cidadania social e se configura em um sistema de reciprocidade que “se expressa através de um conjunto de valores morais e regras jurídicas e sociais que sustentam as relações de reciprocidade e de interdependência entre os indivíduos e os diversos grupos sociais na concretude da ação coletiva”. (REGO 2008, p. 149). Conforme esse conjunto vai se enraizando “na vida coletiva como sentimento, cultura e sistema de referências valorativas torna-se medida fundamental o grau de democratização alcançado por uma dada sociedade”. (REGO 2008, p. 149).

Contudo, as ações organizadas pelo Estado brasileiro para a realização dos direitos sociais, não se dão de forma estática e são marcados por disputas que vão se formando ao longo do processo histórico. Nesse sentido, a análise de um dado momento não é resultado final, mas, o desencadeamento de um processo dinâmico e contraditório sempre em construção que marcam a abrangência, a cobertura e os recursos orçamentários disponibilizados (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2005).

⁶ Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. (BRASIL, 1988).

Diante disso, as expectativas para a realização do “[...] sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos” (CURY, 2002, p. 247). Isso reforça a compreensão que a lei que ancora os direitos sociais, não é um instrumento linear ou mecânico, pois ela nasce do caráter contraditório que a acompanha, residindo nela uma dimensão de luta (CURY, 2002). Ressalta-se que a declaração de um direito nos documentos legais é muito significativa, pois, equivale colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece como um ponto prioritário das políticas sociais. (CURY, 2002). É por meio de uma regulamentação que os direitos têm vigência formal e a possibilidade de ser exigido. (LENSKIJ, 2006).

Diante da alta concentração de riqueza e má distribuição de renda, os níveis da pobreza em nosso país alcançam patamares inaceitáveis para o padrão econômico e princípios proclamados constitucionalmente. Frente a isso, a educação é considerada, de um lado, como um motor para a ruptura da desigualdade social capaz de promover a ascendência social da população em condições de pobreza a partir da garantia de elementos da cidadania. Do outro lado, a educação é considerada reforçadora da desigualdade social, uma vez que não garante condições equitativas de acesso, permanência e sucesso escolar para diferentes grupos sociais.

Assim, percebe-se que a relação entre pobreza e educação não se expressa de forma polarizada ou linear uma vez que envolve a articulação entre Estado, sociedade, elementos cognitivos, pedagógicos, econômicos, culturais e políticos. Nessa articulação é imprescindível considerar os mecanismos específicos que atuam nas formas de distribuição dos elementos que se constituem na materialização do direito à educação, no sentido de estabelecer a garantia da justiça social (YANOULAS, 2010).

Portanto, quando se constatarem desigualdades de condições para o processo de desenvolvimento do trabalho escolar, entende-se que o processo do direito à educação está sendo prejudicado. Por isso, é importante olhar para a materialização da política educacional, suas contradições, limites, possibilidades de atuação e inter-relações com o conjunto de outras políticas uma vez que a garantia do direito à educação requer meios e condições adequadas e equitativas para que o

sistema escolar oportunize aprendizagens que propiciem mudanças substantivas na vida das novas gerações (GOUVEIA; SOUZA, 2013).

Nesse sentido, a educação formal, entendida como um elemento fundamental de uma sociedade democrática, não pode ser distribuída e apropriada de maneira desigual, pois acaba reproduzindo privilégios e discriminação de diversas naturezas. Ainda que a educação escolar não seja uniforme nem homogênea ela está pautada por regularidades sobrevividas da política e, por serem frutos da ação do Estado, precisam ser olhadas a partir de critérios de justiça. A “[...] justiça tem a ver com a maneira como malefícios e benefícios são distribuídos na sociedade e não com a sua quantidade absoluta” (FIGUEIREDO, 1997, p.74).

Nessa perspectiva, a seguir, busca-se a definição de um princípio de justiça que auxilie a compreender e analisar a efetivação da educação escolar no nosso país diante das condições de pobreza garantido assim, o direito à educação.

1.1 PENSANDO A JUSTIÇA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é reconhecida como um direito nos principais documentos internacionais⁷ e em nosso país pela CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e Adolescente e o Plano Nacional da Educação. No artigo 6º da CF/88, a educação é o primeiro⁸ direito social a ser destacado e o art. 205 assegura que ela

[...] é direito de todos, dever do Estado e da família sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Portanto, o direito à educação é de responsabilidade estatal, social e pode ser compreendido basicamente a partir da igualdade de oportunidade de **acesso** e de

⁷ Destaca-se o Pacto Internacional dos Direitos econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança; a Convenção Americana de Direitos Humanos e o Protocolo de San Salvador (DUARTE, 2006)

⁸ Os outros direitos sociais referem-se “a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, art. 6º).

permanência na escola, mediante educação com nível de **qualidade** semelhante **para todos** (ARAÚJO, 2011).

Nesse sentido, o reconhecimento da universalidade do atendimento à educação implica que o poder público, titular do dever jurídico, se organize para fornecer os serviços educacionais a todos, no sentido de ampliar cada vez mais as possibilidades para que todos exerçam igualmente este direito (DUARTE, 2007).

Para isso, o artigo 206 da CF/88, apresenta os princípios e diretrizes para a interpretação e elaboração de políticas públicas educacionais, no sentido de promover ações que materializem a garantia do direito à educação. Entre eles, destaca-se: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I); a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais (inciso IV); a valorização dos profissionais do ensino (inciso V), a gestão democrática do ensino público (inciso VI) e a garantia de padrão de qualidade (inciso VII). (BRASIL, 1988, Art. 206º).

Embora, a legislação garanta o direito à educação, definindo meios e princípios para sua materialização, a realidade demonstra que sua efetivação ainda não está totalmente consolidada, sobretudo para a população mais vulnerável da sociedade. (DUARTE, 2006; 2007; CURY, 2008). É claro que não se pode negar que as lutas sociais pela educação escolar resultaram em avanços significativos como, por exemplo, “a proximidade da universalização do ensino fundamental, a disciplinarização do financiamento, a ampliação do ensino médio [...]”. (CURY, 2008, p.216). Porém, a análise de Oliveira e Araújo (2005, p. 59) sobre as implicações da expansão do sistema escolar, constatou que

[...] o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, tanto sociais quanto regionais. Isso inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência e sucesso na escola com nível de qualidade equivalente para todos.

De acordo com Craveiros e Ximenes (2013) ao longo das décadas as famílias que se encontram em situação de pobreza e de extrema pobreza, apresentam maiores dificuldades para que suas crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até concluir a educação básica. As dificuldades estão relacionadas a fatores ligados à perversa distribuição de renda, articulada a fatores

sociais, étnicos, espaciais e regionais que não foram, historicamente, contempladas de forma prioritária pelas políticas públicas (CURY, 2008).

Pesquisas empíricas desenvolvidas a partir da década de 1950, nos países dos Estados Unidos, Inglaterra e França e que, de forma particular, buscaram analisar a desigualdade do sistema escolar, demonstraram que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão associados de maneira direta às características socioeconômicas e culturais dos estudantes. (SOARES, 2004). Nos Estados Unidos, o estudo denominado Relatório de Coleman (1966) se destacou ao demonstrar, como uma de suas conclusões, que a instituição escolar agregava muito pouco para o desempenho dos estudantes e o fator mais importante para isso era a origem social e econômica de cada um.

Na França, os estudos de Bourdieu e Passeron (1975) e seus colaboradores, com base nos dados longitudinais das trajetórias escolares, reforçaram essas conclusões, destacando que o peso do capital cultural na herança familiar é definidor das trajetórias escolares. Assim, a teoria elaborada por esses estudos caracterizava os sistemas de ensino como reprodutores da estrutura da relação entre classes sociais, gerando grande repercussão nas pesquisas educacionais de vários países, inclusive no Brasil (SOARES, 2008).

De forma geral, pode-se compreender que no modelo conceitual que enfatiza a importância da família e as condições extraescolares, a prioridade estaria em ações que incidissem sobre a pobreza e a oferta de bens culturais às famílias ou políticas públicas que suprissem as diferenças originais. Nesse sentido, as desigualdades sociais e culturais apresentadas pelos estudantes dependem de um conjunto articulado de políticas estruturantes que promovam impactos sobre o processo de reprodução dessas desigualdades.

Sem negar a forte relação entre a origem social e o êxito escolar, os novos estudos na área da sociologia da educação passaram a investigar, com mais afinco, os fatores escolares internos que exercem impactos sobre os resultados dos alunos. Tais pesquisas defendiam a necessidade de “abrir a caixa preta” da escola e entender como as instituições pertencentes ao mesmo sistema educacional, produzem resultados diferentes e, por isso ficaram conhecidas como estudo do “efeito-escola” (SOARES, 2008). A investigação sobre o funcionamento dessas instituições foi intensificada no sentido de compreender em que medida os fatores pertencentes a este âmbito contribuíam para o sucesso e/ou para o fracasso escolar.

Para Soares (2008) os fatores escolares que influenciam o desempenho escolar dos estudantes, somente foram possíveis de serem analisados a partir do avanço de modelos estatísticos os quais permitem controlar as influências externas do nível socioeconômico e cultural das famílias (OLIVEIRA, 2013). A partir disso, é possível caracterizar e analisar quais políticas e práticas escolares podem explicar os diferentes desempenhos educacionais entre as escolas em diversos contextos sociais (FRANCO et. al., 2007).

Considerando esse aspecto, as pesquisas brasileiras sobre efeito-escola são recentes e os resultados das mesmas, começaram a ser publicado a partir de meados dos anos de 1990, quando o INEP passou a disponibilizar os microdados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além de possibilitar informações sobre o rendimento dos estudantes nos testes padronizados, a base do SAEB inclui informações sobre as características dos alunos, dos seus familiares e da escola (ALBERNAZ, FERREIRA, FRANCO, 2002; SOARES, 2008).

De acordo com Brito (2009) os estudos na literatura brasileira sobre o efeito escola têm corroborado com a literatura internacional, sugerindo que, embora a escola não possa diminuir sozinha a desigualdade social, ela pode contribuir de forma significativa para aumento das vantagens socioculturais e escolares, à medida que focaliza os recursos e ações para os aspectos da equidade.

Nesse sentido, os fatores intraescolares que se associam ao desempenho dos estudantes, descritos na literatura brasileira podem ser organizados, de forma geral, em três amplas categorias e que foram sistematizadas no quadro 1.

QUADRO 1- PRINCIPAIS FATORES INTRAESCOLARES

Organização pedagógica e Gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança do Diretor (perfil democrático) (SOARES; ALVES, 2003). - Responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos estudantes. (LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004). - Garantia do clima acadêmico, ênfase pedagógica, ambiente de aprendizagem, incentivos positivos, parceria casa-escola, organização orientada à aprendizagem e monitoramento do progresso (FRANCO; SZTAJN; ORTIGÃO, 2007, OLIVEIRA, 2013a).
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de formação do docente (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002). - Salário do docente (SOARES, 2004). - Professores com carga horária de 40 horas, com maior experiência, melhores salários e renda familiar estão associados a melhores desempenhos (CASTRO, 2009).

Continua

Recursos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura física, existência de recursos financeiros, físicos, pedagógicos e humanos (SOARES, 2004, LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004). - Equipamento e conservação dos equipamentos e prédio escolar (SOARES, 2004). - Existência e Condições de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas (ESPÓSITO, DAVIS; NUNES, 2000).
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No modelo conceitual que focaliza os fatores intraescolares, admite-se que em países com mais desigualdades, as ações desenvolvidas no interior do sistema escolar e da escola podem impactar mais significativamente nos resultados dos estudantes, sendo importante que as práticas e os processos escolares considerem as diferenças de origem dos estudantes e trabalhem no sentido de diminuí-las entre os diversos grupos sociais.

Assim sendo, sem desconsiderar a forte relação com os fatores extraescolares, este estudo compreende que os fatores intraescolares estão ao alcance das políticas educacionais e considera-se que, uma vez constatado que as desigualdades também são provocadas por fatores de âmbito educacional, é possível o poder público avaliar, planejar estratégias e intervenções no sistema escolar no sentido de corrigir ou diminuir o complexo processo de produção/reprodução das desigualdades. (OLIVEIRA, et. al. 2013).

De acordo com o quadro 1 entre os fatores escolares que podem influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos, está a organização e gestão da escola. Comprovado nos estudos de Soares e Alves (2003), Soares (2014), as escolas que tem os/as diretores/as que apresentam competência tanto administrativa como pedagógica e compartilham as responsabilidades com os outros membros da escola, procurando sempre o envolvimento de todos nas decisões a serem tomadas, apresentaram efeitos positivos sobre o desempenho dos estudantes.

No mesmo sentido, as análises de Oliveira (2013a) sobre o trabalho da gestão escolar na aprendizagem dos alunos constataram que o impacto não ocorre de forma direta, mas envolve um verdadeiro trabalho de bastidores, estreitamente relacionado a garantir que outras características apontadas como essenciais para a eficácia escolar estejam presentes como: “objetivos e visões compartilhados, ambiente de aprendizagem, incentivos positivos, parceria casa-escola, organização orientada à aprendizagem e monitoramento do progresso”. (OLIVEIRA, 2013a, p.36).

Ao analisar os fatores associados ao desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental, Castro (2009) constatou que a maior parte dos fatores escolares que tiveram efeitos significativos está ligada às condições de trabalho docente. Assim, professores com carga horária de 40 horas, com maior experiência, melhores salários e renda familiar estão associados a melhores desempenhos. A autora verificou ainda que, aspectos relacionados à gestão e ambiente escolar estão associados significativamente ao desempenho escolar. Nesse aspecto destaca-se a

[...] segurança dos professores na escola; boas condições do espaço didático, a existência de projeto pedagógico, claramente definido, elaborado com a participação dos professores; bom clima com os funcionários satisfeitos e tratados com respeito; gestão acadêmica participativa e focalizada na aprendizagem; interação entre os professores com troca de ideias sobre maneiras de ensinar [...]. (CASTRO, 2009, p.284).

Dessa forma, entende-se que as condições de trabalho, qualificação e remuneração dos profissionais da educação são fatores que contribuem significativamente para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Carreira e Pinto (2007) afirmam que vários problemas precisam ser enfrentados a fim de garantir condições efetivas de trabalho aos docentes.

Outro fator que influencia os resultados escolares refere-se à infraestrutura escolar, que engloba a questão da estrutura e conservação predial, existência e condições de uso de equipamentos, espaços pedagógicos e materiais didáticos. De acordo com Marri e Racchumi (2012), na literatura internacional, não há consenso sobre os efeitos da infraestrutura no desempenho dos estudantes. Nos países com menor desigualdade social e com sistemas de ensino mais homogêneos, Franco et. al. (2007) afirmam que os recursos escolares não são fatores que influenciam no desempenho escolar, pois, o grau de equipamentos e conservação das escolas não varia muito e praticamente todas as escolas possuem os recursos básicos para seu funcionamento. No entanto, no Brasil, os recursos escolares variam bastante e por isso, estudos em nosso país (ALBERNARZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, SOARES; SATYRO, 2008, SCHNEIDER, 2010), comprovam haver uma associação positiva da infraestrutura escolar no desempenho estudantil, sendo necessário que eles sejam efetivados de forma equitativa para todas as escolas de um mesmo sistema de ensino.

O estudo de Soares e Sergei (2007) analisa as condições de infraestrutura escolar e afirma que houve melhora nas escolas públicas do país e concordam que prédios e instalações adequadas podem melhorar o desempenho dos alunos. Marri e Racchumi (2012) investigaram as condições de infraestrutura das escolas das redes municipais e estaduais de Minas Gerais e com base nas condições mínimas e básicas de acolhimento dos alunos e funcionamento das escolas, os autores afirmam que quase todas as escolas analisadas apresentam as condições mínimas de funcionamento (abastecimento de água e luz e esgotamento sanitário). Em relação às condições básicas (acesso a internet, sala de professores e diretor, biblioteca ou sala de leitura, e laboratório de ciências ou informática) 82% das escolas municipais e 51% das escolas estaduais não apresentaram ao menos um item das condições básicas estudadas, reforçando assim o desafio para a busca da igualdade de condições. Ao relacionar as condições mínimas e básicas com a proficiência dos estudantes, os autores confirmaram que as escolas que apresentam as melhores condições de infraestrutura tendem a apresentar uma melhor proficiência.

Estudos têm demonstrado que as condições mais precárias seja de infraestrutura, condições de trabalho docente tendem a concentrar-se em escolas localizadas nas periferias urbanas e que atendem predominantemente a alunos de nível socioeconômico mais baixo (SOARES, 2014). Craveiros e Ximenes (2013) corroboram tal afirmação evidenciando uma grande diferença na trajetória escolar e educacional dos estudantes mais ricos e dos mais pobres.

Na realidade brasileira, percebe-se que as condições materiais e objetivas essenciais para a garantia do direito à educação são ofertadas de formas diversificadas, principalmente quando se olha as diversas redes municipais de ensino (CURY, 2000). Assim, a materialização da política educacional precisa ser distribuída e apropriada de maneira justa, possibilitando que os desfavorecidos socialmente alcancem condições mais justas possíveis. (YANNOULAS, 2013).

Isso implica na necessidade de refletir sobre a complexidade da política educacional, possibilidades, limites, contradições e sua inter-relação com as políticas sociais e econômicas. No entanto, para analisar as formas justas de distribuição das condições materiais e objetivas do direito à educação é imprescindível pautar-se em uma concepção de justiça. Segundo Rawls (2002, p. 164), “a concepção do justo é um conjunto de princípios, gerais na forma e

universais na aplicação, que deve ser publicamente reconhecido como última instância de apelação para a ordenação das reivindicações conflitantes de pessoas morais”. Ainda para o autor, a concepção de justiça representa uma genuína conciliação de interesses.

Nesse sentido, a teoria de justiça de John Rawls (2002) se destaca como uma importante referência para o debate sobre a relação entre justiça e equidade como principal motivador de ações da sociedade e do Estado. (COSTA; SOARES, 2015). Embora o autor não elabore argumentos para pensar qualquer instituição em particular e os problemas vivenciados pela educação escolar não serem mencionados por ele. Porém ao trazer à tona a relação entre equidade e justiça, possibilita a análise das relações entre pobreza e políticas educacionais.

1.1.2 Justiça como Equidade

Quando se pensa nas contradições instituídas no sistema educacional e seus reflexos nos processos educativos e sociais, o debate se volta para a proposição de políticas públicas pautadas pelos temas de justiça social, igualdade e equidade. Os fundamentos sobre a noção de justiça são segundo Valle (2010), desde a Antiguidade Clássica, permeada por diferentes perspectivas etimológicas e epistemológicas que se relacionam e fundamentam projetos políticos que ora se aproximam ora se opõem. Assim, o conceito de justiça é concebido como objeto de interpretações conflitantes e ao longo do tempo, é possível observar várias definições como:

[...] tolerância, lei natural ou direitos naturais; como utilidade ou como respeito pela pessoa; como equidade, imparcialidade e liberdade igual; como igualdade jurídica ou como igual respeito e consideração; como capacidade ou possibilidade de realização daquilo que cada um valoriza, entre muitas outras definições. (ESTÊVÃO, p. 40, 2016).

Assim, compreende-se que o significado de justiça é amplo e, em grande parte, se relaciona com diferentes contextos históricos e sociais. Ainda que seja difícil afirmar o que é justo, torna-se mais fácil dizer o que é injusto e por que. (VALLE, 2010).

Para Estêvão (2016) o tema justiça adquiriu mais centralidade, sobretudo, na fase do Estado Social, que assenta os seus ideais na compreensão mais alargada e substantiva de justiça social, embora às vezes confundida com formas providencialista, assistencialista ou protecionista e bastante utilizadas, por exemplo, de combate a pobreza. Assim, diante do dilema de como a sociedade deve distribuir os bens sociais, o Estado Moderno é invocado, pela sua natureza, como o provedor do bem-estar coletivo e por isso, sua ação precisa ser regulada por princípios de justiça (HELENA, 2008).

Isso é necessário a partir do pressuposto de que na sociedade as pessoas nascidas em condições desiguais têm expectativas diferentes de vida, determinadas, tanto pelo sistema político quanto pelas circunstâncias econômicas e sociais. Diante disso, as instituições acabam não considerando os diferentes pontos de partidas, bem como as oportunidades e as condições de vida dos sujeitos podendo reforçar ou mesmo ampliar as desigualdades.

Nesse cenário a teoria de Rawls (2002) define a estrutura básica da sociedade como: a constituição política, os arranjos econômicos e sociais, proteção jurídica da liberdade de pensamento e de consciência, mercados, propriedade privada de meios de produção e a família monogâmica. Assim, o modo como as instituições sociais, distribui os direitos, deveres e as vantagens precisam ser pautados por princípios que regem a escolha de uma constituição política e os principais elementos do sistema econômico e social. (RAWLS, 2002).

Portanto, em uma sociedade democrática é necessário que os princípios comuns tragam vantagens para todos. “Eles devem ser formulados a partir do ponto de vista de uma situação de igualdade, adequadamente definida, na qual cada pessoa é representada de maneira equitativa” (RAWLS, 2002, p.241).

Nesse sentido, Rawls (2002) tenta generalizar e elevar a uma ordem mais alta de abstração a teoria tradicional do contrato social⁹ tal como formulada por Locke, Rousseau e Kant. A intenção do autor é oferecer uma compreensão mais clara das principais características estruturais da concepção de justiça e para isso, desenvolveu um esquema normativo de pensamento sob uma perspectiva relacional entre o racional e o razoável, o bem e o justo (VALLE, 2013).

⁹ Sobre o contrato social, “a ideia norteadora é que os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade constituem o objeto do acordo original”. (RAWLS, 2002, p. 13).

Para Rawls (2002) os princípios de justiça que para estrutura básica da sociedade seriam definidos em uma situação hipotética na qual as pessoas livres e racionais, seriam “cobertas pelo véu da ignorância” para que não soubessem seu lugar na sociedade, sua classe, status social, habilidades naturais, inteligência, força, concepções. Tal situação inicial é entendida pelo autor como uma situação em que os indivíduos se encontram em situação de pretensa igualdade. Já que todos estão em uma situação semelhante e ninguém pode propor princípios que favoreçam sua própria situação, os princípios de justiça são resultantes de um acordo ou pacto justo. Nesse sentido a justiça como equidade “[...] expressa a ideia de que os princípios de justiça são definidos por acordo em uma situação inicial que é equitativa”. (RAWLS, 2002, p. 15).

Uma vez a sociedade regulada pela concepção pública de justiça, todos seus membros conhecem e sabem que os outros membros aceitam o mesmo princípio de justiça, o qual é regulado pelas instituições sociais que são fundamentais na distribuição dos bens primários, considerados por Rawls (2002) como aquilo que os sujeitos precisam em seu status de cidadãos livres e iguais e de membros normais e plenamente cooperativos da sociedade durante a vida.

Ressalta-se que o processo para a distribuição de bens é marcado por conflitos de interesses entre os participantes e precisa

[...] ser celebrado sob certas condições para que seja um acordo válido do ponto de vista da justiça política. Em particular, essas condições devem situar de modo equitativo as pessoas livres e iguais e não devem permitir que alguns tenham posições de negociação mais vantajosas do que as de outros. Além disso, devem estar excluídas as ameaças da força e da coação, o logro e a fraude, e assim por diante. (RAWLS, 2002, p. 21).

Nesse sentido, na distribuição de direitos e deveres as instituições sociais precisam garantir que não ocorra arbitrariedade entre os sujeitos, garantindo assim, que as regras proporcionem um equilíbrio estável na distribuição de renda e direitos sociais. Considerando que as sociedades são marcadas por índices importantes de desigualdades, a reflexão se volta para a ação do Estado que tem como um dos seus objetivos, a garantia da equidade pela via da redistribuição. Ou seja, aquilo que é produzido socialmente precisa beneficiar tanto os que têm mais, quanto os que têm menos.

Para isso, é necessário um “conjunto de princípios para escolher entre várias formas de ordenação social que determinam essa divisão de vantagens e para selar um acordo sobre as partes distributivas adequadas” (RAWLS, 2002, p.5). Assim, a partir da posição original, Rawls (2002) constitui em sua obra, dois princípios de justiça para as instituições que se referem ao princípio da liberdade e o princípio da diferença. O princípio da liberdade corresponde

[...] a liberdade política (o direito de votar e ocupar um cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa, que incluem a proteção contra a opressão psicológica e a agressão física (integridade da pessoa); o direito à propriedade privada e a proteção contra a prisão e a detenção arbitrária, de acordo com o conceito de estado de direito. (RAWLS, 2002, p.65).

Deste modo, no abrangente sistema de liberdades básicas, cada pessoa deve ter o direito igual e compatível com o sistema semelhante de liberdade para todos. Sobre tal questão ainda é possível afirmar que

O primeiro dos princípios enunciados parece um derivado natural do pressuposto segundo o qual os agentes que participam da ‘posição original’ desconhecem os dados vinculados a sua própria concepção do bem. A ignorância dessas questões vai levá-los a se preocupar com o direito à liberdade em sentido mais amplo: tais agentes estarão interessados em que, seja qual for a concepção do bem que acabem adotando, as instituições básicas da sociedade não os prejudiquem ou os discriminem. (GARGARELLA, 2008, p. 25).

O princípio da diferença refere-se à distribuição de renda e riqueza e não sugere que todos os sujeitos devam possuir riqueza de forma equânime. Para o autor,

[...] as desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo: a) **tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos**, obedecendo às restrições do princípio da poupança justa, e b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (RAWLS, 2002, p. 333, grifos do autor).

Nesse sentido, as desigualdades sociais e econômicas somente podem ser aceitáveis desde que sejam consequências do exercício de cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa. Busca-se uma situação de menor desigualdade possível entre os membros da sociedade e as distribuições favoreçam aqueles que têm menos (RAWLS, 2002).

De acordo com Rawls (2002), entre os dois princípios de justiça existe uma ordenação serial ou lexical que implica que o princípio da liberdade tem prioridade sobre o princípio da diferença. Isso é fundamental uma vez que as necessidades básicas vitais precisam ser respeitadas anteriormente ao princípio da liberdade para que os cidadãos tenham condições de exercer de forma livre e efetiva seus direitos. Segundo Schneider (2014),

depois de assegurada a garantia da liberdade e com ela as questões dos direitos e deveres, entra em cena o segundo enunciado, conhecido como o princípio da diferença e que trata mais diretamente da questão distributiva. No ideal do autor, algumas desigualdades são aceitáveis desde que elas não resultem de privilégios por posição social, classe ou mesmo de discriminação (racial, gênero, etc.) e que estas proporcionem mais benefícios às pessoas mais vulneráveis. (SCHNEIDER, 2014, p. 38)

Em consonância com as principais ideias de Rawls (2002) entende-se que elas podem embasar a defesa que, nas sociedades modernas as políticas públicas devem garantir a satisfação dos direitos básicos, seguido do combate às desigualdades por meio do princípio redistributivo que deve ter como base o benefício aos mais desfavorecidos, sem ferir a estrutura básica da sociedade.

Conforme Rawls (2002) em uma sociedade, na medida do possível deve-se analisar a posição de igual cidadania que é definida pelos direitos e pelas liberdades que podem ser pautados pelo princípio da liberdade e pelo princípio da igualdade equitativa de oportunidades. Quando os dois princípios são satisfeitos, todos os cidadãos são iguais. Na realidade socioeconômica e cultural brasileira, os participantes da sociedade são considerados livres e iguais, ao menos em termos de legislação, porém a aplicação do segundo princípio nem sempre consegue ser efetivada frente aos índices expressivos de desigualdades sociais.

Dessa forma, depois de garantida a liberdade para todos, o papel das instituições e do Estado não é acabar totalmente com as desigualdades sociais e sim, fazer que, quando essas existem, representem uma melhoria para a vida dos mais desfavorecidos. “Porém, as diferenças só podem ser aceitas depois que estiverem garantidos, para todos os indivíduos, um mínimo de bens primários, bens necessários ao desenvolvimento da personalidade moral das pessoas e para o exercício de cidadania (SCHNEIDER, 2014, p. 38).

Embora seja impossível evitar arbitrariedade na identificação concreta de quem pertence ao grupo dos mais desfavorecidos, Rawls (2002) afirma que uma possibilidade é escolher determinada posição social ou os que têm renda e riqueza mais ou menos igual ou inferior a das pessoas que estão nessa posição. A partir desses critérios, é possível “fixar um mínimo social razoável a partir do qual, em conjunto com outros instrumentos de aferição, a sociedade poderia começar a satisfazer o princípio da diferença” (RAWLS, 2002, p. 117).

Considerando a liberdade e igualdade dos indivíduos, parte-se da ideia de um mínimo social, que não se refere apenas à existência de bens materiais para a sobrevivência, mas também aos bens intelectuais e espirituais, indispensável à dignidade humana. Esses bens são representados em um subconjunto dentro dos direitos sociais, econômicos e culturais. (CALGARO, WEBER, 2015).

A partir dessa perspectiva, constata-se em nosso país, um conjunto de ações do Estado que envolve programas que ampliam as iniciativas existentes para garantir aos indivíduos menos favorecidos, a oportunidade de participar do crescimento econômico e a garantia de direitos sociais fundamentais. Ou seja, há um reconhecimento na própria Constituição Federal que as condições políticas, sociais, econômicas e culturais não são garantidas plenamente, sendo necessário, portanto, um conjunto de políticas públicas.

Desse modo, é determinado um sistema com estrutura e funções do poder político para dar suporte à garantia dos direitos fundamentais, que precisa respeitar os princípios de justiça tomados na “posição original”. Assim, as instituições políticas, sociais e econômicas da sociedade precisam segundo Rawls (2002) se combinar em um sistema de cooperação social.

Nesse contexto localizam-se as ações relacionadas à distribuição de recursos materiais e acesso à educação escolar. Destaca-se que a educação considerada como bem primário, apresenta o intuito de atenuar as disparidades sociais a partir da compreensão que ela contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e está vinculada à associação do usufruto da cultura da sociedade. Ou seja, o papel da educação é capacitar e potencializar o conhecimento humano, possibilitando os sujeitos serem membros plenamente cooperativos da sociedade, habilitando-os a adquirirem seus próprios meios de subsistências. Segundo Rawls (2002) a educação encoraja as virtudes políticas para o cumprimento da cooperação social e suas relações com o resto da sociedade.

Diante das igualdades imerecidas, como as igualdades de berço e talento, Rawls (2002) assegura que elas devem ser compensadas de alguma forma, exigindo reparação. Na direção da igualdade, a ideia de reparar implica em distribuir, entre outros, mais recursos para a educação dos menos favorecidos, pelo menos durante certo período da vida, como nos primeiros anos de vida, elevando as expectativas em longo prazo. (RAWLS, 2002)

Por isso, o valor da educação não pode se referir apenas à eficiência econômica e ao bem-estar social, sendo preciso estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos, independentemente de interferências sociais e naturais (RAWLS, 2002; ROHLING; VALLE, 2016).

Desse modo, a educação escolar regida pelos princípios de justiça, pode concretizar a igualdade favorecendo aqueles que não são privilegiados. Ao efetivar um projeto justo de educação é provável que os sujeitos desenvolvam capacidades intelectuais e participem das atividades em sociedade de modo a preservar as liberdades e igualdade (RAWLS, 2002). Afinal

[...] as disparidades mais extremas de renda e riqueza são permitidas, contanto que sejam necessárias para elevar as expectativas dos menos afortunados pelo menos num grau mínimo. Ao mesmo tempo, desigualdades semelhantes favoráveis aos mais privilegiados são proibidas quando os menos favorecidos perdem, por pouco que seja. (RAWLS, 2008, p. 190-191).

Assim, o justo na educação não implica somente no acesso, mas na igualdade de acesso, permanência com sucesso escolar, garantindo assim, o mais alto nível escolar ao maior número de alunos, sobretudo ao menos favorecidos. Uma vez que na teoria de Rawls a justiça e a injustiça não se dão pelas distribuições naturais ou diferenças no nascimento e sim pela forma como as instituições lidam com essas diferenças. Isso implica em ações que distribuam recursos e que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social. No caso da educação, implica um conjunto de ações sociais e educacionais que permita que todos adquiram um nível determinado de conhecimento e que garanta uma condição de cidadania e dignidade (RIBEIRO, 2014). Nesse sentido,

[...] os recursos para a educação não devem ser alocados apenas ou obrigatoriamente segundo seu retorno em estimativas de capacidades produtivas treinadas, mas também segundo seu valor para o enriquecimento

da vida pessoal e social dos cidadãos, incluindo-se nisso os menos favorecidos. (RAWLS, 2008. p. 128).

Nesse âmbito destacam-se os programas de transferência de renda condicionada, entre eles o PBF que se caracteriza como uma política redistributiva que proporciona os direitos individuais de liberdade e igualdade inserido na CF/88 e apresenta o objetivo de contribuir para o rompimento da pobreza entre as gerações. Para isso, a educação é reconhecida como uma estratégia para alcançar esse objetivo e por isso precisa ser distribuída com base em princípios de justiça, possibilitando condições de assegurar aos sujeitos de direitos, uma educação com aprendizagens significativas. O próximo capítulo apresenta as principais características do PBF e analisa sua relação com a educação e políticas sociais com base nos princípios de justiça Rawls.

2 PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA DE REDISTRIBUIÇÃO E OS DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Como visto anteriormente, diante da incapacidade de se garantir a distribuição adequada dos bens gerados pela sociedade, o Estado Moderno é invocado para que redistribua parte desses bens corrigindo imperfeições e consequências desse processo. Desse modo, o conceito moderno de justiça distributiva, vincula-se ao permanente conflito e dilema da escolha dos melhores mecanismos de alocação dos recursos públicos subjacente à vida em sociedade, uma vez que os recursos são escassos e incessantemente requisitados para fazer frente às inesgotáveis necessidades individuais e coletivas (HELENA, 2008).

Diante das desigualdades estabelecidas nesse processo, o objetivo constitucional da assistência social, inscrito na CF/88 estabelece a proteção à família, à infância e a adolescência, no entanto, Paiva; Falcão e Bartholo (2013), afirmam que sobre a segurança de renda o SPS, vigente até a primeira metade da década de 1990, deixava sem cobertura a população em condições de pobreza em idade ativa com capacidade produtiva e, especialmente as crianças. Com isso as taxas de pobreza e extrema pobreza da população mais jovem demonstravam que, do ponto de vista social, este era o grupo mais vulnerável.

Compreendendo que a população em situação de pobreza apresenta maiores dificuldades de acesso aos serviços básicos como saúde e educação, e que isso dificulta a construção de possibilidades de superação das situações vivenciadas, perpetuando assim o ciclo intergeracionais de pobreza, em meados de 1990 foram elaborados, em nível local, os Programas de Transferência Condicionada de Renda (PTCR), como políticas de combate a pobreza a partir da garantia de renda mínima. Bichir (2010) destaca que as primeiras experiências aconteceram nas cidades de Campinas, Distrito Federal, Ribeirão Preto e Santos e, baseado nas experiências locais, em 2001, os PTCR atingiram nível federal, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com o Programa Bolsa Escola. Com a unificação das diversas ações e o aumento de seu escopo e relevância, em 2003, no governo de Luis Inácio da Silva, o PBF se destacou como o “carro-chefe” do SBPS (BICHIR, 2010).

No âmbito dos PTCR, Campello (2013) destaca o PBF que se consolidou como uma política de Estado e como um dos elementos centrais das políticas social brasileira que ao transferir um valor monetário para as famílias em condições de pobreza e extrema pobreza - de forma complementar e não substitutiva - incentiva a capacidade produtiva dos sujeitos. Esse modelo de programa representou uma ruptura com a trajetória de proteção social brasileira que era voltada para concessão de benefícios somente para aqueles que contribuíam ou que perderam a capacidade produtiva. Assim, o programa articulado entre diferentes ministérios, secretarias de estado e secretarias municipais visa garantir o acesso de famílias em condições de pobreza não apenas a uma renda complementar, mas aos direitos sociais. (PAIVA; FALCÃO; BARTHOLO, 2013; CAMPELLO, 2013).

Como o principal objetivo do PBF é o de contribuir para o rompimento da transmissão da pobreza entre gerações, a educação constitui-se em uma relevante estratégia para alcançar esse objetivo, pois é

“[...] entendida como um direito individual humano e coletivo, com poder de habilitar para o exercício de outros direitos e potencializar o ser humano como cidadão pleno. Nesse sentido, a educação inscreve-se no processo e prática que se concretiza nas relações sociais”. (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p.112).

Perante isso, Lenskij (2006) afirma que as políticas sociais que permeiam a escola subdividem-se em políticas sociais básicas, que caracterizam como extensiva a todos, de cobertura universal e englobam a distribuição da merenda, material didático e em políticas de assistência social de caráter redistributivo que são destinadas às pessoas que se encontram em condições de vulnerabilidade social. Nesse sentido, o direito à permanência na escola, tem encontrado nos PTRC um aliado na garantia e efetivação de parte do direito à educação, ao impor a frequência escolar dos filhos das famílias vinculadas ao programa, como condição para permanecer no programa.

Dessa forma, ao retomar as principais ideias da teoria de Rawls (2002), compreende-se que o objetivo da educação é promover os bens iniciais os direitos, liberdades e oportunidades. Independente da condição moral ou de cidadania, esses bens são desde a “posição original”, necessários para a organização e concretização de vida dos cidadãos livres e iguais. Assim, a educação possibilita que os indivíduos tenham capacidade de participar das atividades em sociedade (RAWLS, 2000).

Sendo assim, as formas de conceber os elementos e as condições de educação precisam estar atreladas ao princípio de justiça como equidade que tem a finalidade de prevenir o acúmulo de bens e promover iguais oportunidades educacionais para todos. Uma vez posto este princípio, e diante de situações de vulnerabilidade social, estabelece-se o princípio da diferença que busca, a partir das desigualdades apresentadas pelos indivíduos, aumentar as vantagens para os que se encontram nas piores condições. (RAWLS, 2000).

Dessa forma, diante do reconhecimento que a pobreza é ampla, cabe registrar que em contextos de alta desigualdade a justiça social exige a precedência da universalização de um padrão de condição básica de dignidade humana. Assim, a garantia de níveis mínimos de desenvolvimento é objeto das políticas sociais que visam maximizar as perspectivas dos menos favorecidos ao longo do tempo, garantindo a participação social e econômica dos sujeitos na sociedade.

É nesse contexto que se reconhece o PBF como eficaz na redução de pobreza e da exclusão (CAMPELO, 2013), portanto, está se inserido na consolidação de uma estratégia de desenvolvimento com justiça social. A partir do estabelecimento de uma igualdade inicial, definida por critérios econômicos e denominado de linha da pobreza, aqueles que estão abaixo são atendidos por várias ações do programa, aplicando-se assim o princípio da diferença. A aplicação desse princípio implica necessariamente em uma reparação que representa um dos elementos da concepção de justiça de Rawls (2002) que deve ser considerado juntamente com os outros.

Ao reconhecer a diferença, é preciso considerar as reivindicações da reparação e no caso da educação, Rawls (2002) considera a possibilidade de alocar mais recursos para elevar as expectativas em longo prazo dos menos favorecidos. Deste modo, diante das dificuldades que as crianças das famílias que vivem em condições de pobreza e extrema pobreza enfrentam para permanecer e concluir a educação básica, a condicionalidade da educação do PBF, embora apresente muitas críticas, pode ser considerada como uma importante estratégia de reparação, pois, se apresenta como uma importante estratégia para o sucesso na trajetória escolar a maior acesso aos direitos básicos.

Nesse aspecto, destaca-se que a condicionalidade educação é um ponto de partida importante para o debate entre pobreza e direito à educação, contudo, os desafios para a universalização da educação são muitos e complexos. A seguir

destacam-se as principais características do PBF e da condicionalidade da educação.

2.1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA SOCIAL E EDUCACIONAL

Criado pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004a), e regulamentado pelo Decreto n.º 5.209, de 17 de setembro do mesmo ano (BRASIL, 2004b), o PBF se destina atender famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza e tem como objetivo: a) garantir renda para alívio imediato da pobreza; b) incluir de forma produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades; c) promover acesso aos bens e serviços públicos; d) melhorar as condições de educação; saúde e cidadania das famílias vinculadas. Ainda, são associadas ao PBF, ações complementares que visam o desenvolvimento das famílias, de forma que os indivíduos consigam superar a situação de vulnerabilidade em que se encontram (BRASIL, 2004b).

A população alvo do PBF é constituída por famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 85,00 por pessoa. As famílias pobres são consideradas as que têm renda entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00¹⁰ por pessoa e podem participar o programa, desde que tenham em sua composição: gestantes, crianças e/ou adolescentes entre 0 e 17 anos. O reajuste dos valores são feitos anualmente conforme o novo valor do salário mínimo (MDSA, 2017).

Para participar do PBF, as famílias são selecionadas a partir das informações registradas, pelo município, no Cadastro Único para Programas sociais do Governo Federal. Este é um instrumento de coleta e gestão de dados que tem como objetivo identificar famílias de baixa renda existentes no Brasil. A partir de alguns critérios, as famílias selecionadas recebem todos os meses uma quantia depositada pelo governo federal. O saque é realizado com cartão magnético, emitido preferencialmente em nome da mulher. Destaca-se que o fato de estar inscrito no

¹⁰ Valores referentes ao ano de 2017.

Cadastro Único não significa a fazer parte dos programas sociais. Para isso é necessário cumprir os critérios estabelecidos por cada programa.

Para receber o valor monetário, as famílias precisam cumprir compromissos no âmbito da educação e da saúde. Chamadas de condicionalidades, elas têm como objetivo ampliar o acesso das famílias aos seus direitos sociais básicos. Na área de saúde, as famílias vinculadas ao programa precisam acompanhar o cartão de vacinação e o crescimento e desenvolvimento das crianças menores de 7 anos. As mulheres na faixa de 14 a 44 anos também devem fazer o acompanhamento e, se gestantes ou nutrízes, precisam realizar o pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e do bebê.

Na educação, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75% mensalmente. Caso as famílias encontrem dificuldades em cumprir as condicionalidades, elas são orientadas que busquem o gestor municipal do PBF, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e/ou o Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) do município, para que essas instituições auxiliem-nas a superar as dificuldades encontradas. O descumprimento das condicionalidades por parte das famílias pode gerar alguns efeitos sobre o valor recebido pelo programa. Conforme o quadro 2, os efeitos são gradativos e podem chegar ao cancelamento.

QUADRO 2 - EFEITOS GRADATIVOS DO NÃO CUMPRIMENTO DAS CONDICIONALIDADES DO PBF

TIPO DE EFEITO	DESCRIÇÃO DOS EFEITOS
Advertência Nenhum efeito no valor Monetário.	A família é notificada sobre o descumprimento da condicionalidade e fica registrado no histórico de descumprimento da família durante seis meses. Após esse período, se a família tiver um novo descumprimento, o efeito será uma nova advertência.
Bloqueio O valor monetário é bloqueado por 30 dias, podendo ser sacado junto com a parcela do mês seguinte.	Se, no período de 6 meses da última advertência, a família tiver um novo descumprimento, o efeito será o bloqueio.
Suspensão O valor monetário é suspenso por 60 dias e não poderá ser sacado após esse período. Passados os dois meses, a família voltará a receber o valor monetário	Se, no período de seis meses após o efeito de bloqueio, a família tiver um novo descumprimento, o efeito será a suspensão. Se a família continuar descumprindo as condicionalidades dentro do período de seis meses após a última suspensão, ela receberá novo efeito de suspensão e, assim, sucessivamente — ou seja, a suspensão será reiterada. Se a família passar seis meses sem descumprir as condicionalidades e, depois desse tempo, tiver um

	descumprimento, o efeito será uma nova advertência. O número de suspensões reiteradas da família será monitorado no Sistema de Condicionalidades (Sicon) e representará um indicativo de que a família está em situação de vulnerabilidade, necessitando de uma ação da Assistência Social.
Cancelamento do valor monetário	O valor monetário somente poderá ser cancelado se a família: → Estiver na fase da suspensão (período de seis meses após o último efeito de suspensão); → For acompanhada pela Assistência Social, com registro no Sicon; e → Continuar descumprindo as condicionalidades por um período maior do que 12 meses, a contar da data em que houver as coincidências de registro dos dois itens anteriores.

Fonte: (MDSA, 2015; BONFIM, 2015).

Ao ser constituído como um programa de transferência de renda direta aos pobres, Campello (2003) afirma que o PBF gerou/gera socialmente uma grande polêmica. A autora assegura que o fato de operar com valor monetário para as famílias em condições de pobreza, provocaram diferentes opiniões que difundiam que a população de menor renda, não saberia fazer uso adequado dos recursos transferidos. Acreditava-se que as famílias vinculadas ao programa passariam a ter mais filhos para, de forma oportunista, ter acesso um maior volume de recursos. Ainda segundo Campello (2013) defendia-se que o programa atuaria de forma a acomodar as famílias gerando dependência e desincentivando as famílias a procurarem trabalho. Contudo, vários estudos (ALVES, CAVENAGHI, 2010; JANNUZZI, PINTO, 2010; BARBOSA, CORSEUIL, 2010; entre outros), apresentam evidências empíricas demonstrando que o PBF vem superando, em certa medida, esses “mitos”.

Entende-se que as concepções negativas construídas socialmente sobre o PBF podem estar relacionadas ao fato dele atender famílias em condições de pobreza que possuem em sua composição pessoas com idade ativa e capacidade produtiva. Isso revela que as questões da pobreza ainda são acompanhadas de forte sentimento moral na qual se acredita que parte dos problemas da pobreza é considerada como fracasso pessoal, falta de virtudes, má sorte ou provação divina. Duarte (2012) afirma que a “perspectiva moralista” sobre pobreza ainda é difundida cotidianamente e a forma como é tratada este tema, gera discriminação, preconceito e a naturalização desse fenômeno social. Esse processo de moralização da pobreza

é fruto do não reconhecimento do contrato social firmado e acaba por criar obstáculos à justiça redistributiva, um dos pilares da teoria rawlsiana (2002).

Rego e Pinzani (2014) alertam que as questões da pobreza e da exclusão social não dependem apenas do compromisso moral e dos valores éticos dos indivíduos, pois, esse cenário produz um quadro extremamente simplificado do mundo. É preciso reconhecer e perceber as situações complexas, os valores e interesses contraditórios, efeitos paradoxais e inesperados das ações dos indivíduos e dos grupos sociais.

Carnelossi e Bernardes (2014) ao estabelecer uma análise crítica sobre o PBF afirmam que o fato da educação situar-se no centro de um programa de combate a pobreza, caracteriza a política educacional como um instrumento de enfrentamento à pobreza, desqualificando a especificidade pedagógica da educação. Para as autoras, a obrigatoriedade da frequência escolar com objetivo de enfrentamento à pobreza é ineficiente, pois, parece desconsiderar algumas pré-condições sociais que determinam a relação estabelecida entre as famílias e o ambiente escolar e que dificultam o cumprimento da condicionalidade.

Contudo, entende-se que é preciso considerar que o acompanhamento da frequência escolar é citado no § 3º do artigo 208 da CF/88 reproduzido, em 1996, no artigo 5º da LDB, reafirmando que cabe ao Poder Público zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar. Deste modo, antes de a imposição da frequência escolar pelo PBF, questões decorrentes da pobreza refletidas no processo pedagógico já eram presentes no ambiente escolar e apresentavam desafios para as políticas educacionais. As dificuldades impostas às crianças e adolescentes em condições de pobreza promovem a baixa frequência, repetência, abandono e evasão escolar, requerendo do poder público desencadeamento de ações para que o acesso e permanência na escola escolar se efetivem.

Neste sentido, considera-se que a imposição da frequência escolar como uma condição para o recebimento do valor monetário é uma importante estratégia que embora ainda insuficiente, incentiva e auxilia as famílias vinculadas ao programa a zelar pela frequência escolar dos estudantes. O acompanhamento desta estratégia é o ponto relevante para as políticas educacionais, pois, permite identificar quem são os estudantes pobres que apresentam baixa frequência ou dos que estão fora da escola por falta de políticas, detectando motivos que sinalizam violações dos direitos e mobilizando ações que buscam efetivar o direito à educação para todos.

Entretanto, a permanência na escola dos estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social impõe que a escola os reconheça como sujeitos de direitos e considere seus saberes, suas experiências, vivências, espaços sociais e práticas construídas, colocando para as políticas educacionais, novos desafios para que o direito à educação seja efetivado. (CRAVEIROS; XIMENES, 2013).

Para acompanhar a condicionalidade da educação do PBF, por meio da frequência escolar, o MEC utiliza um sistema que agrega dados importantes para esta pesquisa. Assim, a seguir serão abordados aspectos gerais do sistema de acompanhamento e monitoramento da frequência escolar de estudantes vinculados ao PBF.

2.1.1 A condicionalidade da Educação e o Sistema de Acompanhamento da frequência escolar do PBF

O artigo 3º da Lei nº 10.836, de 2004, estabelece as condicionalidades do PBF e no mesmo ano, o Decreto nº 5.209 regulamentou tal Lei e atribuiu ao MEC à responsabilidade de acompanhar e fiscalizar o cumprimento da condicionalidade educação. O acompanhamento desta é realizado através da frequência escolar e iniciou-se em 2004 por meio do sistema emergencial disponibilizado pela Caixa Econômica Federal (CAIXA). Dois anos após, o MEC elaborou Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Sistema Presença).

A composição inicial do Sistema Presença provém de informações disponibilizadas pelo Cadastro Único, que é um instrumento de coletas de dados com o objetivo de identificar famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. A coleta de dados é realizada por meio do preenchimento do formulário específico¹¹ que identifica apenas uma família. Os cadastros são processados pela CAIXA que é o agente operador do Cadastro Único e cada pessoa da família recebe um Número de Identificação Social (NIS) de caráter único, pessoal e intransferível

¹¹ As principais informações das famílias cadastradas são: características do domicílio (número de cômodos, tipo de construção, tratamento da água, esgoto e lixo) composição familiar (número de componentes, existência de pessoas com, deficiência) identificação e documentação de cada componente da família; qualificação escolar dos componentes da família; qualificação profissional e situação no mercado de trabalho; remuneração; despesas familiares (aluguel, transporte, alimentação e outros).

que possibilita localizar as pessoas, atualizar dados do cadastro, verificar a situação dos benefícios recebidos e realizar ações de gestão.

A partir do Cadastro Único o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) extrai o Número e Identificação Social (NIS) das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos vinculados ao PBF. Na sequência, as informações são enviadas ao MEC e inseridas no Sistema Presença para monitoramento da matrícula e da frequência escolar. Em cada município, a Secretaria de Educação designa uma pessoa para assumir o cargo de Operador Municipal Máster que fará o cadastro no Sistema Presença preenchendo um formulário. Depois de confirmado o cadastro pela SECADI, do MEC é disponibilizado uma senha para que o operador tenha acesso ao Sistema.

O acompanhamento da condicionalidade educação é realizado através de formulários que contém a lista dos alunos da escola e os campos necessários para o preenchimento das informações. As escolas que possuem computadores e acesso à internet, podem inserir no sistema as informações, sem a necessidade de imprimir o formulário. Caso as escolas não tenham acesso à internet, como é a realidade de muitos municípios brasileiros, os formulários são impressos e disponibilizados para que as escolas preencham e entreguem, no prazo, para que as informações sejam inseridas no sistema presença (MDSA, 2015).

A coleta da frequência escolar ocorre de forma bimestral, com cinco períodos de coleta: fevereiro/março, abril/maio, junho/julho, agosto/setembro e outubro/novembro, em calendário pré-fixado que estabelece as datas de abertura e fechamento do sistema. Os alunos, entre 6 a 15 anos, que apresentaram frequência igual ou superior a 85% e os estudantes de 16 17 anos que apresentam 75% ou mais de frequência mantêm em branco no sistema o quadro de registro da frequência. Caso o aluno apresente frequência inferior a 85% ou 75%, ou seja, baixa frequência, dependendo da idade, deve-se registrar o motivo. A baixa frequência escolar pode sinalizar que algum fato está desestimulando ou impedindo a ida do aluno à escola, por isso, é preciso saber identificar a causa da baixa frequência para que seja evitado o abandono escolar (MDSA, 2015).

As escolas são registradas no Sistema Presença pelo código do INEP e isso permite a atualização da informação referente à escola onde o aluno estuda. Os alunos regularmente matriculados em uma escola registrada com um código do INEP são considerados “alunos ativos”. Quando a escola é conhecida, mas, não

possui o código do INEP na base do Sistema Presença, possivelmente devido ao seu pouco tempo de funcionamento, a frequência escolar do aluno é registrada no conjunto das “Escolas Sem INEP” (ESI) até que a escola apareça no Sistema Presença com seu respectivo código.

Quando o aluno entra pela primeira vez no Sistema Presença, na maioria das vezes com 6 anos, e ainda não é possível verificar em qual escola está matriculado ele é classificado na situação “Escola não identificada” (ENI). Há possibilidade também, do estudante ser incluído nessa situação pelo operador escolar do PBF, quando verificado que o estudante não se encontra mais sobre sua responsabilidade e não houver informações sobre a escola para qual o aluno foi. Ao ser recebido por uma escola, o estudante é retirado do grupo do ENI e sua situação passa de “aluno ativo” indicando-se o nome da escola/código INEP.

O aluno também pode ficar na situação “sem vínculo escolar” (SVE) que se refere aos alunos vinculados ao programa que estão no município e por terem sido identificados sem matrículas, são alterados para o SVE. Quando se observa que um aluno não possui mais vínculo com a escola, trata-se de verificar os diversos motivos relacionados a isso como: problemas de “atualização/correção de cadastro” e “inexistência de oferta de escola na região onde mora”.

Além dessas situações, o aluno do PBF pode ser considerado como “não localizado” (NLOC) quando não existe nenhuma informação da situação do bolsista. Isso pode ocorrer quando o estudante deixa a escola e não informa para qual escola foi. Assim, torna-se necessário que o coordenador e o operador municipal realizem buscas em outras escolas localizadas no município na tentativa de encontrarem em qual escola o aluno está estudando.

De acordo com o MEC (2013), o Sistema Presença se apresenta como uma tecnologia social de acompanhamento e monitoramento da frequência escolar e também, como uma importante estratégia de acompanhamento e monitoramento da educação básica de crianças, adolescentes e jovens em condições de pobreza.

Porém, o estudo de Santos Junior (2012) observou, nos municípios pesquisados, uma elevada diferença quanto à institucionalidade funcional do monitoramento da frequência escolar. Os sistemas que estão organizados nas dependências das Secretarias de Educação possuem mais condições técnicas de execução de registro e acompanhamento da frequência escolar. Em regiões metropolitanas, a estrutura organizacional carece de recursos humanos, operadores,

estrutura física e equipamentos. Geralmente os sistemas que estão organizados fora das Secretarias de Educação se articulam com a Secretaria de Assistência Social contando apenas com o operador máster. O autor observou certos “ilhamentos” funcionais dos operadores, lacunas nas informações prestadas e um distanciamento das ações da Secretaria de Educação.

Quando acontece a quebra da condicionalidade educação, Santos Junior (2012) constatou que a maioria dos municípios reduz os encaminhamentos necessários ao contato telefônico, pois, não existem recursos humanos disponíveis. Assim, fica evidente a falta de condições físicas e de recursos humanos para que os operadores máster possam materializar com mais eficácia o acompanhamento da condicionalidade educação.

Conforme os dados do MDSA, em outubro e novembro de 2016, 14,7 milhões de estudantes vinculados ao PBF tiveram a frequência escolar acompanhada. A coleta e registro dos dados mobilizam, bimestralmente, cerca de 40 mil profissionais da educação. Embora, o Sistema Presença apresente vários complicadores para seu melhor desempenho, entende-se que ele é uma importante ferramenta para aprimorar a efetivação do direito à educação de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Os dados disponibilizados por este sistema, enriquecem o debate sobre a garantia do direito à educação, ao permitir, entender as composições das escolas em termos de condições socioeconômicas dos alunos, e ainda, por meio do código de identificação da escola (que é o mesmo no sistema presença e no Censo Escolar) a identificação de suas características. Nesse sentido, o Sistema Presença torna-se uma base interessante para compreender possíveis desigualdades no atendimento educacional, em especial para os estudantes em contexto de vulnerabilidade social.

2.1.2 Alunos vinculados ao PBF em Curitiba: os dados do Sistema Presença

O Sistema Presença tem objetivo especificamente administrativo, conforme descrito anteriormente, por isso, para a utilização em trabalhos acadêmicos apresenta algumas limitações e exige um esforço mais amplo. Neste sentido, para

adequar um banco administrativo para fins de pesquisa, o primeiro desafio encontrado foi em relação à extensão do arquivo que somente permitia ser aberto em computadores com grande capacidade de processamento. Depois de convertido o arquivo, foi necessária a elaboração de uma codificação para a leitura e organização correta dos dados (NUPE, 2017). Conforme descrito no quadro 3, o banco de dados do Sistema Presença apresenta as seguintes variáveis e informações.

QUADRO 2 - VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O BANCO SISTEMA PRESENÇA

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO
NIS do estudante	Refere-se ao número do aluno no Cadastro único
Data de Nascimento do Estudante	Informa o ano, mês e dia que o estudante nasceu
INEP da Escola	Código da escola que o estudante vinculado ao PBF estuda.
Série/ano	Indica qual ano escolar o aluno está cursando
Situação do estudante	Indica se o aluno está com vínculo escolar ou sem vínculo escolar.
Frequência do mês 1	Identifica a frequência em um dos meses coletados
Motivo da baixa Frequência 1	Identifica a causa da baixa frequência
Submotivo da baixa frequência 1	Especifica melhor as causas da baixa frequência
Frequência do mês 2	Identifica a frequência em um dos meses coletados
Motivo da baixa Frequência 2	Identifica a causa da baixa frequência
Submotivo da baixa frequência 2	Especifica melhor as causas da baixa frequência

Fonte: MEC/2013 (Adaptado)

Em consonância com o objetivo proposto, este estudo utilizou dados do Sistema Presença do mês de maio dos anos de 2011, 2013 e 2015. Constatou-se que o mês de maio é o mais adequado para as análises cotejadas com o Censo Escolar (CE) e as informações do Sistema Presença (SP), uma vez que este é o período de recolhimento das informações que compõem o Censo (NUPE, 2017). Assim, para realizar o cotejamento dos dados, utilizaram-se as informações do mês de maio dos dois bancos de dados.

Como se pode observar no quadro 2, o banco do Sistema Presença apresenta apenas o código da escola, definido pelo INEP. Como o intuito era analisar as escolas frequentadas pelos alunos vinculados ao PBF, houve a necessidade de ter mais informações sobre as mesmas. Assim, o código das escolas cadastradas no Sistema Presença foi cotejado com a variável: código das escolas do Censo Escolar, possibilitando que o banco da pesquisa apresentasse informações como: o nome das escolas, localização (urbana, rural) e o município a

que pertencem. Para definir a proporção de estudante vinculado ao PBF, em relação aos demais estudantes de cada escola, foi preciso agregar o número de matrículas e depois selecionar somente os casos referentes às escolas de Curitiba de dependência municipal que ofertam a etapa 2, ou seja, os anos iniciais do Ensino fundamental (1º ao 5º ano), foco desse estudo. Ressalta-se que ao agregar os dados do Sistema Presença com os do Censo escolar apresentou incompatibilidades entre as informações. Foram encontradas situações em que os estudantes vinculados ao PBF não possuíam a informação do código da escola ou que as escolas possuíam alunos vinculados em séries/anos nos quais não havia oferta, portanto, a matrícula. Após conferência das informações, percebeu-se que tal incongruência se manteve, por isso, foram considerados somente os casos em que os estudantes, estivessem matriculados em escolas nas quais existisse a oferta da série/ano mencionado no Sistema Presença (NUPE, 2017).

Constatou-se que, no banco geral (Brasil) em 2011 o número de estudantes sem informação do código da escola do INEP, era de 2.221.332, o que representa 13% do total. Em 2013 eram de 2.658.649 constituindo 15% do total e em 2015, foi de 2.313.747 representando 14% do total. A tabela abaixo descreve o número total de estudantes vinculados ao PBF, no Brasil, Paraná e em Curitiba, com destaque para as dependências administrativas, conforme apresentado na tabela 1.

	Brasil	Paraná	Curitiba			
			Total	Federal	Estadual	Municipal
2011	14.546.370	544.461	41.584	5	22.153	18.793
2013	14.739.523	501.946	39.961	9	20.868	18.481
2015	14.664.749	451.403	33.917	12	16.918	16.456

TABELA 1- NÚMEROS DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF NO BRASIL, PARANÁ EM 2011, 2013 E 2015.

Fonte: Sistema Presença 2011, 2013, 2015.

Os dados apresentados permitem constatar que no Estado do Paraná entre os anos definidos, houve uma queda no número total de alunos vinculados ao PBF. Essa constatação se repete para o município de Curitiba que entre 2011 e 2015 teve uma redução de 13% no número de alunos.

Conforme a tabela 2, o Ensino fundamental com séries/anos iniciais concentra o maior número de estudantes vinculados ao PBF. Percebem-se também uma diminuição no número de matrículas em todas as etapas no decorrer dos anos.

TABELA 2 - NÚMERO E PERCENTUAL DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF EM CURITIBA DE ACORDO COM A ETAPA DE ENSINO EM 2011, 2013 E 2015.

	2011		2013		2015	
	N	%	N	%	N	%
Não informada	1267	6,7	3955	21,4	6381	39,4
Educação infantil	344	1,8	10	,1	194	1,2
EF Séries/anos iniciais	15402	82,0	13323	72,1	8605	53,2
EF Séries/anos finais	1721	9,2	1117	6,0	952	5,9
Ensino Médio	2	0	7	0	11	0,1
Educação de Jovens e adultos	57	0,3	32	0,2	32	0,2
Educação Especial			36	0,2	2	0
Educação Profissional					1	0
EF não seriado			1	0	8	0
Total	18793	100,0	18481	100,0	16186	100,0

Fonte: Sistema Presença 2011, 2013 e 2015.

Como pode se observar, nos anos de 2011, 2013 e 2015 o sistema apresentava dados para as etapas Ensino médio, Educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e ensino fundamental não seriado. Ressalta-se que a rede municipal de Curitiba não contempla essas etapas de ensino, contudo, constata-se que existem estudantes que não estão sendo devidamente identificado de forma correta nas escolas.

Verifica-se ao longo do período analisado, um crescimento no número de casos que não apresentam informações no sistema e uma diminuição no percentual dos alunos vinculados ao PBF e matriculados no ensino fundamental. Isso pode ter relação com o aumento dos números de dados não informados, quando não é possível localizar dados que identifiquem os alunos no sistema.

Conforme verificado por estudo anterior (NUPE, 2017), a existência do número de estudantes sem informação de sua vinculação escolar, se configura como um grande desafio a ser enfrentado pelo MEC e pelos gestores do PBF. Destaca-se que muitos estudantes vinculados ao programa se mantêm no sistema como não localizado porque o código da escola não é identificado ou, porque o estudante perdeu a vinculação com o programa. Dessa forma, apesar dos estudantes aparecerem no sistema eles não são localizados nas escolas, indicando que medidas precisam ser tomadas para um melhor acompanhamento desses estudantes, inclusive para aqueles que não estão mais vinculados.

O acompanhamento do estudante permite a identificação da escola, portanto, tal informação possibilita localizar os estudantes vinculados ao PBF dentro das diversas escolas do município. Assim, a questão central, nesse trabalho é entender de que modo a política educacional, por meio da ação do Estado, atua garantindo um padrão mínimo de oferta educacional, no que se refere às CME das escolas, ou atua privilegiando aqueles mais favorecidos, não agindo de acordo com o princípio de reparação de John Rawls (2002).

Dessa forma, no campo da educação a relação entre política pública e Estado é ampla por isso, é necessário fazer escolhas para aprofundar as reflexões. O estudo de uma política ou um conjunto de políticas pode ser considerado, conforme Lima (2016), uma “janela” pela qual se pode enxergar a estrutura complexa do Estado e as relações estabelecidas por ele e para ele. Assim, este estudo optou por deter-se sobre o resultado do complexo jogo de diferentes políticas que constituem as Condições Materiais e Estruturais (CME) das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação em Curitiba.

Ressalta-se que, assim como na realidade, o conceito de “janela” permite enxergar apenas parte da estrutura e escolher analisar as CME das escolas implica destacar um dos aspectos que podem ser analisados, interpretados e construídos na relação entre Estado e Educação, com o intuito de verificar se há justiça social, segundo conceito de Rawls, na oferta dos serviços educacionais proporcionados pelo poder público. O próximo capítulo discute a importância do CME como elemento de parte do direito à educação e apresenta a metodologia desenvolvida para analisar a realidade da RMC.

3 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS COMO ELEMENTO PARA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

Conforme abordado anteriormente, diversos fatores, tanto externos quanto internos à escola influenciam no desempenho dos estudantes. Quando se pensa nos fatores intraescolares, destaca-se a infraestrutura escolar, considerada como condição importante na oferta educacional e que afeta o processo de aprendizagem. Por isso, é imprescindível que as escolas mantenham um padrão de condições materiais e estruturais, que ofereça elementos que propicie um espaço agradável e facilite o aprendizado dos estudantes (SCHNEIDER, 2010; 2014).

No entanto, apesar do reconhecimento da importância das condições materiais e estruturais das escolas, o estudo de Soares Neto et. al. (2013), a partir do Censo Escolar de 2011 constatou que apenas 0,6% das escolas públicas apresentavam infraestrutura escolar considerada como adequada no conceito definido por eles. Na outra extremidade, mais de 44% das escolas em nosso país apresentava em sua infraestrutura apenas água, energia, sanitários, esgoto e cozinha.

Também utilizando os dados do Censo escolar, Sátyro e Soares (2007) descreveram as condições de infraestrutura, tanto física como de recursos humanos, das escolas de ensino fundamental no Brasil e constataram que as condições melhoraram muito entre 1997 e 2005, contudo, em termos de repetências e de aprendizagem, não houve alteração no mesmo período. Os autores reforçam a compreensão que prédios e instalações adequados podem influenciar positivamente o desempenho dos estudantes.

Em nosso país as condições de oferta variam conforme as redes de ensino e a localização geográfica, configurando um conjunto de escolas públicas que apresentam condições materiais e estruturais muito precárias. As disparidades regionais e entre as próprias redes de ensino de um mesmo estado ou município, em relação à falta de recursos materiais e estruturais que a escola apresenta, pode estar associada ao baixo desempenho dos estudantes. Assim, pode-se afirmar que quanto melhor a infraestrutura da escolar, melhor será o ambiente de estudo, favorecendo um melhor desempenho (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002).

Nesse cenário, o PNE 2014 apresenta na meta 7 a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades com melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar. Para isso é colocado como estratégia

[...] o apoio técnico e financeiro voltados à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à **melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar** (BRASIL, 2014, Estratégia, 7.5 grifos nossos).

Embora não exista uma regulamentação específica e mecanismos legais para exigir melhores condições de infraestrutura escolar, Schneider (2010; 2014) verificou que a definição das condições mínimas de funcionamento escolar pode ser compreendida a partir de elementos citados na legislação educacional, como os Planos Nacionais de Educação de 2010 e 2014 e também, do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) que é um estudo composto por vários pesquisadores que pensam o financiamento da educação a partir dos insumos mínimos necessários para garantir um padrão inicial para todos os estudantes (CARREIRA; PINTO, 2007).

Os insumos referem-se às condições de estrutura e funcionamento da escola, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, acesso e permanência escolar. Considerando que o acesso à escola obrigatória está quase universalizado, compreende-se que as condições para a permanência dos estudantes se apresentam como elementos fundamentais, precisando assim, receber mais investimentos do poder público (SCHNEIDER, 2010; 2014).

Nesse sentido, os questionários contextuais do Censo Escolar e da Prova Brasil apresentam um conjunto expressivo de perguntas, sobre as instalações e equipamentos da escola e o nível de conservação desses equipamentos. A partir desses questionários, Schneider (2010; 2014) agregou os elementos mínimos relacionados à infraestrutura escolar e os denominou de condições materiais e estruturais das escolas (CME) que se referem a:

[...] existência e estado de conservação dos espaços e instalações externas e internas, existência e conservação de espaços físicos pedagógicos e administrativos, bem como dos materiais didáticos e eletrônicos, adaptação para alunos com necessidades educacionais especiais, saneamento e energia, ventilação e iluminação, existência de computadores e *internet* (SCHNEIDER, p.24, 2014).

Esses elementos constituem-se como imprescindíveis e necessários à realização do processo educativo e mesmo havendo políticas para a construção de escolas, Schneider (2014) afirma que os prédios e os equipamentos das existentes demandam ações de manutenção e conservação, por isso, é importante que o poder público apresente políticas específicas para esses fins.

Contudo, entende-se que a simples existência do conjunto de políticas para as condições materiais e estruturais não garante mais justiça social. É preciso identificar qual é o alcance do conjunto dessas políticas, a partir da materialização em cada unidade escolar. Para isso, é preciso tomar como parâmetro os elementos que compõem as CME presentes na realidade educacional com o intuito de conhecer as políticas, ações e características gerais que configuram a justiça social ou não entre as escolas.

Nesse sentido, para analisar e compreender as políticas relacionadas às CME das escolas da RMC utiliza-se como instrumento a metodologia criada por Schneider (2010; 2014) que elaborou um conjunto de indicadores e um índice denominado de Índice de Condições Materiais e Estruturais das escolas (ICME), que são descritos no próximo momento.

3.1 O ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS

O ICME é parte constituinte do Índice de Condições de Qualidade (ICQ) desenvolvido na pesquisa “Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino” (NUPE, 2007). A proposta do ICQ considera que a qualidade educacional não se resume apenas aos resultados estudantis aferidos pelos testes de larga escala, mas considera as condições necessárias e disponíveis para a realização do ensino e efetivação de aprendizagem e que podem ser dimensionáveis em indicadores quantificáveis. Nesse sentido, o ICQ trabalha com a ideia de “condições de qualidade” e além do ICME, ele é composto pelo Índice do Professor e pelo Índice de Gestão.

Assim, o ICME foi desenvolvido para elucidar as condições das diversas escolas brasileiras e sua metodologia foi desenvolvida por Schneider (2010) que

teve como base as informações do questionário escola do SAEB¹², Prova Brasil e do Censo escolar dos anos de 2003, 2005 e 2007 e considerou apenas as variáveis que descreviam a versavam sobre estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos da escola.

O SAEB e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica que tem como objetivo principal, oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas (INEP, 2017).

Outra fonte de informações para a composição do ICME desenvolvido por Schneider (2010) foi o Censo Escolar que coleta os dados das escolas em caráter declaratório dividido em duas partes. A primeira consiste no preenchimento de informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda parte incide no preenchimento de informações sobre a situação do aluno quanto ao movimento e rendimento escolar. Tanto o Censo, como o SAEB e a Prova Brasil são de responsabilidade do INEP que é uma autarquia federal vinculada ao MEC.

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 é considerada uma iniciativa importante para conhecer de forma mais ampla o sistema educacional brasileiro. Desde sua criação e processo de institucionalização, o SAEB apresentou diversas alterações e reestruturações. Destaca-se que em 2005 o sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), anteriormente denominada de SAEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Em 2013, também se integrou ao sistema, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Como as variáveis utilizadas neste estudo são retiradas da Prova Brasil, mais especificamente, dos questionários contextuais presentes nessa avaliação, cabe analisar mais detalhadamente a sua organização, descrita no quadro abaixo.

QUADRO 3 - PERFIL DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC)

Instrumentos	Provas objetivas e questionários contextuais
Público-Alvo	Censitário para escolas públicas com mais de 20 alunos que ofertam 5º e 9º ano.
Periodicidade	Bienal
Áreas do conhecimento	Língua Portuguesa e Matemática
Questionários	Aluno, professor, diretor, escola

Fonte: INEP/MEC (2017).

¹² Inicialmente o SAEB se referia a uma avaliação específica. Posteriormente essa nomenclatura passou a denominar o sistema de avaliação nacional composto por outras avaliações.

Na ANRESC, todos os alunos de escolas públicas com no mínimo de 20 alunos matriculados nas séries/anos definidos realizam os testes. Na data da aplicação da avaliação, na escola, são realizadas diferentes ações como: aplicação dos testes e do questionário de contexto para os alunos; aplicação do questionário dos professores; aplicação do questionário dos diretores (que se refere à sua gestão); aplicação do questionário da escola (em que o aplicador responde o questionário sobre a infraestrutura da escola). Esses questionários servem como instrumentos de coletas de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Os questionários respondidos pelo professor possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível sócio econômico e cultural. Ainda é possível saber o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recurso pedagógico, recursos humanos e de infraestrutura. (INEP, 2017).

É preciso salientar que esses instrumentos, são apenas um retrato, uma fotografia, que é realizado sobre um determinado olhar que não capta todo o contexto da educação pública e não abrangem todo o conjunto de aspectos presentes nas relações políticas e pedagógicas da escola. Porém, entende-se que a base de dados, analisada e interpretada de forma coerente a partir da teoria podem explicar com qualidade as razões para certos comportamentos e fenômenos, expressando assim, uma leitura possível da realidade.

Para analisar as condições materiais e estruturais das escolas brasileiras e especialmente das escolas paranaenses, Schneider (2010) utilizou inicialmente, informações disponíveis nos questionários da PB e constatou que esse instrumento era insuficiente para traçar um panorama mais amplo sobre a infraestrutura escolar. Assim, a autora seguindo os passos metodológicos feitos com as bases anteriores, agregou os dados da PB com os dados disponibilizados pelo CE e verificou que esse conjunto de dados quando cotejados, abrangiam aspectos mais amplos sobre as condições materiais e estruturais das escolas.

Assim, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), o Plano Nacional de Educação (PNE) e pesquisas da área, sobre a existência de elementos na escola que auxiliam pensar a qualidade na educação, Schneider (2010) definiu e agrupou variáveis que se referiam aos mesmos aspectos. Essas variáveis foram correlacionadas em grupos denominados de indicadores, com valores que variam de zero (0) a um (1) sendo 0 a “pior condição” e 1 a “melhor condição”. Todos os

indicadores foram ponderados para compor o ICME que apresenta a mesma métrica. O quadro 4 apresenta os indicadores e as questões do Censo Escolar e da Prova Brasil de 2003, 2005 e 2007 que compõem os indicadores e o ICME.

QUADRO 4 - COMPOSIÇÃO DOS INDICADORES DAS CME - CENSO ESCOLAR E PROVA BRASIL 2003, 2005 E 2007.

INDICADORES CME	Questões Censo e Prova Brasil 2003, 2005 e 2007.
1. Indicador para o estado de conservação das condições físicas	Estado de conservação do Telhado, Paredes, Piso, Portas, Janelas, Banheiros, Cozinha, Instalações Hidráulicas e Elétricas; Local de funcionamento da escola (prédio escolar/unidade de internação; templo/igreja; salas em outra escola; salas de empresa/casa do professor/galpão/rancho/paiol; barracão.
2. Indicador para existência de computador e internet	Existência de computadores na escola para uso dos alunos, Existência de internet para uso dos alunos; Computador para uso dos professores, Computador com acesso à internet para uso dos professores, Computador exclusivamente para uso administrativo.
3. Indicador para iluminação e ventilação	As salas de aula são Iluminadas, Arejadas? Existe uma boa iluminação do lado de fora da escola?
4. Indicador para equipamentos eletrônicos	Conservação da televisão, da antena parabólica, do vídeo cassete, do aparelho de reprografia ¹³ , do projetor de slides, do retroprojetor, da impressora, do aparelho de som, impressora; DVD.
5. Indicador para material e espaços pedagógicos	Existência de Quadra de esportes; Sanitário; Biblioteca e/ou sala de leitura; Laboratório informática; Laboratório de ciências; Conservação: dos livros de estudo, dos livros de literatura, das revistas de informação geral (Veja, Época, etc.), dos jornais, das revistas em quadrinhos;
6. Indicador de recursos adequados para pessoas com necessidades especiais (PNEE)	Existência de impressora braile; Sanitário adequado a portadores de necessidades; Dependências e vias adequadas a portadores de necessidades especiais; Sala de recursos para atendimento de pessoas com necessidades especiais.
7. Indicador de saneamento e energia	Rede de esgoto, Abastecimento de energia elétrica; Abastecimento de água.

Fonte: Schneider (2010, p. 95)

Com base na literatura e no método estatístico de *Pearson*, que mede o grau de correlação linear entre duas variáveis quantitativas, Schneider (2010) ponderou os indicadores com os resultados das escolas na Prova Brasil. Os indicadores que

¹³ As variáveis sobre a existência de fotocopiadora e mimeógrafo compuseram apenas uma variável, por considerar que os dois apresentam a mesma função, sendo essa junção denominada por Schneider (2010) de aparelho de reprografia.

apresentaram maior associação com o desempenho recebeu ponderações maiores. Assim, os indicadores de conservação do material pedagógico, equipamentos eletrônicos e computador e internet apresentam maior correlação, portanto, definiram os maiores pesos do índice.

$$\text{ICME} = (\text{indicador para estado conservação da infraestrutura} + \text{indicador para computador e internet} * 2 + \text{indicador para iluminação e ventilação} + \text{indicador equipamentos eletrônicos} * 3 + \text{indicador espaços administrativos e pedagógicos} * 3 + \text{Indicador dependências PNEE} + \text{indicador saneamento e energia}) / 12$$

Fonte: Schneider (2010)

Neste sentido, entende-se que o ICME é uma importante ferramenta de medida que permite operacionalizar um conceito abstrato para mapear e quantificar tendências e indícios que podem ser cotejados com outros elementos da realidade, buscando assim, relações e explicações possíveis. Contudo, o ICME foi pensado para análise de um grande conjunto de dados, que apresentavam alto grau de variabilidade entre si, portanto, para compreender as CME da rede municipal de educação em Curitiba, a partir do recorte da concentração dos alunos vinculados ao PBF por escola, foi necessário adequar o ICME para o contexto pesquisado, haja vista se tratar apenas de uma rede de ensino cuja variabilidade dos dados é pequena. O trajeto metodológico para a composição do banco de dados desta pesquisa será descrito no próximo momento.

3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A análise das CME das escolas da Rede Municipal de Curitiba foi produzida a partir dos dados da Prova Brasil, Censo Escolar e Sistema Presença dos anos de 2011, 2013 e 2015 disponibilizados pelo INEP e MDSA, respectivamente. A preparação e análise dos dados utilizaram o software estatístico SPSS (versão 2.0).

Os bancos de dados utilizados para este estudo são organizados nacionalmente. Tendo em vista que a análise deste estudo se centra apenas em um município com escolas que oferecem anos iniciais do ensino fundamental, no primeiro momento foi preciso realizar um recorte nos dados. Isso se deu por meio da

seleção dos casos, através do código do município¹⁴ definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela variável que trata da dependência administrativa sendo selecionado apenas a municipal.

No caso do banco de dados do Sistema Presença, este não contém a variável código de município, apenas o código da escola, sendo necessário trazer a informação do código do município do Censo Escolar. Tal banco, ao contrário dos outros dois utilizados, está organizado por aluno, nesse sentido, foi preciso agregar as variáveis para o nível escola. Este procedimento foi realizado através do código que identifica o estudante vinculado ao PBF (NIS do aluno) com o “código da escola”, resultando assim, no número de estudantes vinculados ao PBF por escola. Porém, para saber a representatividade dos estudantes vinculados ao programa em relação ao total de estudantes em cada escola, acrescentou-se o número de matrículas. Esta informação foi retirada do banco de dados do CE (arquivo matrículas), que também precisou ser agregado, haja vista que as informações estão dispostas por estudante. Tais mecanismos resultaram em 9 bancos de dados sendo 3 de cada base (CE, PB e Sistema Presença) dos 3 anos (2011, 2013 e 2015). A tabela 3 apresenta o número total de escolas por bancos de dados.

TABELA 3 - NÚMERO DE ESCOLAS SELECIONADAS EM CADA BANCO DE DADOS, CURITIBA 2011, 2013, 2015.

Banco de dados	Nº total de escolas		
	2011	2013	2015
Censo Escolar	176 escolas	180 escolas	181 escolas
Prova Brasil	174 escolas	180 escolas	179 escolas

Fonte: Censo escolar; Prova Brasil (2011; 2013; 2015) Elaborado pela autora.

As bases de dados trabalhadas apresentam objetivos e configurações diferentes e para que as mesmas pudessem compor uma única, foi preciso realizar o cotejamento dos bancos, pareando a variável que permitisse o agrupamento. Como a unidade de análise desta pesquisa é a escola, a variável que a identifica é definida por código estabelecido pelo INEP, ou seja, cada escola tem um número e essa variável foi a “chave”¹⁵ para unir os bancos de dados.

¹⁴ O código da cidade de Curitiba definido pelo IBGE é: 4106902.

¹⁵ Durante o período estudado o nome dessa variável foi modificado, sendo indispensável estabelecer a mesma nomenclatura (PK_COD_ENTIDADE) para a variável em todas as bases para poder cotejar os bancos.

Com os bancos cotejados, os indicadores desenvolvidos por Schneider (2010) foram atualizados e gerou-se o ICME, que passou a ser utilizado para a análise dos dados. Contudo, percebeu-se que a metodologia descrita e utilizada pela autora para analisar a realidade brasileira e comparação entre redes de ensino era insuficiente para compreensão das condições de um município de uma rede de ensino pequena.

Diante de tal cenário, considerou-se necessário repensar a composição dos indicadores com vista a captar uma análise mais significativa da realidade das CME das escolas municipais de Curitiba. A partir disso, foram retiradas e/ou incluídas novas variáveis em cada indicador, sendo preciso conferir se as novas variáveis se faziam presentes em todos os bancos de dados no período definido para este estudo. Este procedimento foi considerado importante uma vez que os questionários do CE e da PB poderiam ter excluído, acrescentado, modificado as variáveis ou a forma de respondê-las.

Cabe destacar que o conjunto de dados selecionados para a análise da RMC, se apresentou muito pequeno e mesmo diante da mudança de algumas variáveis, a utilização de métodos de correlação ou mesmo regressão apresentaram resultados muito semelhantes aos obtidos por Schneider (2010) que realizou os testes para o banco nacional e paranaense. Assim, optou-se manter a mesma ponderação do ICME da autora.

A rede municipal de Curitiba tem 185 escolas e os casos que não se encaixavam no perfil da pesquisa ou que apresentavam ausência de muitas informações (*missing*), que pudessem distorcer os indicadores ou o índice, foram retirados do banco. Com isso, cada banco de dados apresentou o seguinte número de escolas:

TABELA 4 - QUANTIDADE DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA A PARTIR DOS ANOS DE 2011, 2013 E 2015.

Ano	Escolas
2011	135
2013	135
2015	150

Fonte: INEP (2011; 2013; 2015) Elaborado pela autora.

Ao cotejar os bancos de dados analisados, constatou-se que apenas 108 contam com informações completas nos 3 anos estudados, neste sentido optou-se

por organizar as análises de duas formas. Primeiramente foram analisados os indicadores e índices por ano, com base no número de escolas descritos na tabela acima e depois se cotejou os três bancos cuja análise será feita com um número menor de escolas.

Assim para melhor organização, descrição dos procedimentos e definições realizadas no percurso metodológico, tomou-se como referência os sete indicadores e as variáveis de sua composição, definidas por Schneider (2010). Como grande parte das variáveis se refere ao PB, à conferência se iniciou por este banco considerando o nome da variável, a descrição da variável e categoria de resposta. A seguir é descrita a composição de cada indicador e como as variáveis de cada um se manifestam nas escolas analisadas.

3.2.1 Indicador para estado de conservação da infraestrutura

Em relação ao trabalho de Schneider (2010) a primeira modificação realizada foi em relação ao nome do “Indicador para o Estado de Conservação das Condições Físicas” que passou a ser denominado “Indicador para Estado de Conservação da Infraestrutura” (IECI) por entender que essa nomenclatura apresenta uma compreensão mais ampla das questões referentes à base e ao funcionamento da estrutura indispensável à edificação escolar.

Das dez variáveis que compunham esse indicador, nove foram retiradas da PB e uma do CE e se referem à existência e conservação de partes da infraestrutura escolar.¹⁶ Em seguida, foram substituídas 2 variáveis e acrescentada mais 6. Assim, a primeira substituição se deu em relação à variável “local de funcionamento da escola” por “tipo de ocupação do prédio escolar”, ambas variáveis pertencentes ao CE. A substituição se deu porque todas as escolas de Curitiba funcionam em prédio escolar, não sendo, portanto, uma variável indicativa da condição das escolas, já a ocupação do prédio (próprio, alugado ou cedido) apresenta variabilidade. A segunda

¹⁶ A partir do manual do usuário (leia-me) dos bancos de dados foi possível constatar que os nomes das variáveis do banco da PB de 2011 foram modificados nos anos de 2013 e 2015, mas as descrições das variáveis permaneceram as mesmas nos três anos definidos. Em relação à variável extraída do CE, também houve alteração apenas no nome da variável, porém, isso ocorreu na base de 2015.

substituição foi da variável “existência de banheiro dentro ou fora do prédio escolar”, do CE por “existência e estado de conservação do banheiro” disponível na PB, haja vista essa ser mais completa.

As 6 variáveis acrescentadas no indicador foram retiradas do banco da PB e a primeira se refere ao “estado e conservação da entrada do prédio”, entendendo que esse espaço concentra grande circulação de pessoas por isso, deve ser adequável a essa função. A variável “estado e conservação do pátio” foi a segunda a ser incluída considerando que esse ambiente favorece o encontro de alunos durante os intervalos/recreios e permite atividades pedagógicas e de lazer. Considera-se que o ideal seria que o pátio fosse coberto, mas o banco de dado não fornece informações que contemplam este aspecto.

A terceira variável que passou a compor o indicador para estado de conservação da infraestrutura diz respeito à “existência e estado de conservação dos corredores” por entender que eles permitem conectar os ambientes externos e internos dos espaços escolares e, logo precisa estar em boas condições para serem utilizadas de forma autônoma e seguras. A quarta variável se refere ao “estado e conservação das salas de aula”, pois, este é o espaço no qual se desenvolvem as atividades de docência e aprendizagem, precisando oferecer suporte para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Às duas últimas variáveis acrescentadas abordam aspectos em relação à segurança da escola e dos alunos como “existência e conservação do sistema de preservação contra incêndio”¹⁷ e percepção sobre “sinais de depredação”, pois, a existência de vidros, portas e janelas quebradas/danificadas, podem trazer riscos e danos para as pessoas que participam do ambiente escolar. Sobre o sistema de preservação contra incêndio¹⁸ entende-se que a existência e conservação do sistema, como de outros equipamentos de segurança podem minimizar danos ao patrimônio e ao meio ambiente. O quadro 5 a seguir reúne as principais modificações do indicador para estado e conservação das condições físicas.

¹⁷ Em março de 2005, através da parceria entre as Secretarias Municipais da Defesa Social e de Educação de Curitiba, foi criado o Projeto Conhecer para Prevenir, com o objetivo de orientar a comunidade escolar quanto ao comportamento e às medidas a serem adotadas diante de adversidades, acidentes e desastres.

QUADRO 5 - COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA ESTADO E CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS E COMPOSIÇÃO INDICADOR PARA ESTADO DE CONSERVAÇÃO DA INFRAESTRUTURA

Indicador para Estado e Conservação das Condições Físicas		Indicador para Estado de Conservação da Infraestrutura	
Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2003, 2005 e 2007.	Banco de dados	Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2011, 2013 e 2015.	Banco de dados
Local de funcionamento da escola	CE	Tipo de ocupação do prédio escolar	CE
Existência de Banheiro dentro ou fora do prédio escolar	CE	Existência e estado de conservação do Banheiro	PB
Existência e estado de conservação do Telhado	PB	Existência e estado de conservação do Telhado	PB
Existência e estado de conservação da Parede	PB	Existência e estado de conservação da Parede	PB
Existência e estado de conservação do Piso	PB	Existência e estado de conservação do Piso	PB
Existência e estado de conservação das Portas	PB	Existência e estado de conservação das Portas	PB
Existência e estado de conservação das Janelas	PB	Existência e estado de conservação das Janelas	PB
Existência e estado de conservação da Cozinha	PB	Existência e estado de conservação da Cozinha	PB
Existência e estado de conservação das Instalações hidráulicas	PB	Existência e estado de conservação das Instalações hidráulicas	PB
Existência e estado de conservação das Instalações elétricas	PB	Existência e estado de conservação das Instalações elétricas	PB
		Existência e estado de conservação da entrada do prédio.	PB
		Existência e estado de conservação do pátio.	PB
		Existência e estado de conservação dos corredores	PB
		Existência e estado de conservação das salas de aula	PB
		Existência e estado de conservação do Sistema de proteção contra incêndio	PB
		Sinais de depredação	PB

Fonte: Schneider (2010); INEP (2015; 2013; 2011). Autora.

Conforme pode ser verificado no quadro 6, o Indicador de Condições para o Estado de Conservação e Infraestrutura que antes apresentava 10 variáveis passou a compor 16. Destaca-se que de acordo com critérios definidos pelo INEP, cada item referente ao estado de conservação e equipamentos da infraestrutura escolar pode ser avaliado em bom, regular, ruim e inexistente. Como estabelecido em Schneider (2010) cada critério recebeu um valor que varia de 0 (zero) a 1 (um), sendo zero a pior condição e um melhor condição, como apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 6 - CONCEITOS, CRITÉRIOS E VALORES DAS VARIÁVEIS

CONCEITO	CRITÉRIOS	VALORES
Bom	Em bom estado de conservação	1
Regular	Necessita de pequena reforma	0,66
Ruim	Necessita de grande reforma	0,33
Inexistente	A escola não possui tal infraestrutura	0

Fonte: PROVA BRASIL - 2011, 2013 e 2015. Autora.

É importante salientar que quase todas as formas de respostas das variáveis permaneceram iguais para os três anos definidos, sendo modificada apenas a forma de responder a variável sobre sinais de depredação. Em 2011 apenas perguntava se “existia” ou “não” e em 2013 e 2015 ampliou-se para se “existia muita”, “pouca” ou “nenhum” sinal de depredação. Nesse caso, as respostas da variável recebeu valores de 0 (condição ruim), 0,50 (condição regular) e 1 (condição boa). Destaca também que a variável “tipo de ocupação do prédio escolar” se refere à forma de ocupação do prédio. Assim, foi atribuído os seguintes valores: se o imóvel é próprio (1), alugado (0,5) ou cedido (0).

A tabela 5 apresenta os valores mínimos, máximos e a média de cada variável do indicador em relação à rede municipal de Curitiba nos anos de 2011, 2013 e 2015.

TABELA 5 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR DE CONDIÇÕES PARA O ESTADO DE CONSERVAÇÃO E INFRAESTRUTURA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Variáveis ¹⁹	2011		2013		2015	
	Méd	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão	Méd	Desvio Padrão
Ocupação do prédio escolar	0,99	0,12	0,97	0,17	1,00	0,00
Banheiro	0,89	0,20	0,84	0,23	0,83	0,22
Telhado	0,80	0,20	0,85	0,22	0,79	0,25
Parede	0,92	0,16	0,87	0,21	0,88	0,19
Piso	0,90	0,19	0,86	0,22	0,82	0,23
Portas	0,91	0,19	0,90	0,19	0,89	0,20
Janelas	0,93	0,16	0,89	0,20	0,88	0,21
Cozinha	0,93	0,17	0,88	0,24	0,85	0,26
Instalações hidráulicas	0,89	0,21	0,82	0,25	0,82	0,24
Instalações elétricas	0,85	0,24	0,76	0,28	0,74	0,28
Entrada do prédio	0,93	0,17	0,92	0,18	0,91	0,18
Pátio	0,94	0,15	0,89	0,20	0,86	0,22
Corredores	0,96	0,12	0,91	0,17	0,92	0,16
Salas de aula	0,94	0,15	0,91	0,18	0,90	0,17
Sistema de proteção contra incêndio	0,96	0,19	0,85	0,23	0,87	0,22
Sinal de depredação	0,74	0,44	0,77	0,31	0,75	0,33

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015),

É possível constatar que, embora a rede municipal de Curitiba tenha escolas que apresentem condições ruins em alguns aspectos, de forma geral, a média demonstra que para os indicadores de condições de conservação e infraestrutura das escolas podem ser consideradas como boas. Enfatiza-se que em relação aos outros anos analisados, 2011 foi o ano em que as variáveis apresentaram as melhores médias. Observa-se que as variáveis estado e conservação do banheiro, estado e conservação das instalações elétricas e hidráulicas e sinais de depredação foram as que apresentaram as médias menores em relação às demais.

Constata-se também que de forma geral, as médias de todas as variáveis do indicador, apresentaram uma decréscimo nos anos seguintes com destaque para as que já apresentavam as médias menores em 2011. Aqui se destaca a falta de políticas direcionada à manutenção ou melhoria das CME das escolas.

¹⁹ O nome original das variáveis do indicador de condições para o estado de conservação e infraestrutura foi suprimido para melhor visualização dos dados na tabela

Ressalta-se que as variáveis que apresentaram as médias menores demandam um alto grau de subjetividade, pois, é difícil avaliar como estão as instalações hidráulicas e elétricas uma vez que não está visível para o avaliador.

3.2.2 Indicador para iluminação e ventilação

Se as salas são iluminadas e arejadas de forma adequada são variáveis da PB e integram o indicador para iluminação e ventilação. Em 2011 as possibilidades de respostas para as perguntas eram: Sim (1); Não (0), porém, nos anos de 2013 e 2015 houve mudanças na forma de responder, sendo alterado para quatro possibilidades de respostas. Assim, foi necessário ajustar as variáveis para que recebessem os valores 0 e 1, ficando da seguinte forma: se todas as salas e mais da metade são iluminadas/arejadas²⁰ (1) e se menos da metade e nenhuma sala é iluminada/arejada (0). A variável sobre a iluminação fora da escola foi substituída pela variável “iluminação e ventilação da biblioteca”, considerando que a biblioteca é um espaço educativo e que para as atividades desenvolvidas nele a iluminação e a ventilação são fatores fundamentais. O quadro 7 apresenta a alteração entre as variáveis e a atual composição do indicador.

QUADRO 7- COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR DE ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO

2005, 2007, 2009	Fonte	2011, 2013, 2015	Fonte
As salas de aula são iluminadas?	PB	As salas são iluminadas de forma adequada?	PB
As salas de aula são arejadas?	PB	São arejadas de forma adequada?	PB
Existe boa iluminação do lado de fora da escola?	PB	A biblioteca é arejada e bem iluminada?	PB

Fonte: Schneider (2010); INEP (2015; 2013; 2011).

A média e o desvio padrão de cada variável do indicador para a RMC são apresentados tabela 6.

²⁰ A variável sobre iluminação considera as fontes de iluminação natural ou artificial, por luminárias e interruptores. Entende-se que a iluminação natural, bem como a ventilação, pode ser considerada a partir da existência de janelas ou vidros que permitam penetrar a iluminação e a ventilação.

TABELA 6 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR DE ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA, 2011, 2013 E 2015.

Variáveis	2011		2013		2015	
	Méd	Desvio Padrão	Méd	Desvio Padrão	Méd	Desvio Padrão
As salas são iluminadas de forma adequada?	0,93	0,26	1,00	0,00	0,97	0,18
As salas são arejadas de forma adequada?	0,99	0,12	0,99	0,12	0,99	0,12
A biblioteca é arejada e iluminada?	0,98	0,15	0,86	0,35	0,87	0,34

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

A partir da média das variáveis do “indicador para iluminação e ventilação”, apresentadas na tabela 6 pode se afirmar que grande número das salas de aula das escolas municipais de Curitiba que ofertam os anos iniciais do EF são arejadas e ventiladas de forma adequada. Em relação à ventilação e iluminação da biblioteca constata-se uma variação significativa da média, sendo que o ano de 2011 apresentou a melhor média e 2013 a menor. Contudo, embora grande parte das escolas apresente uma média significativa, os dados demonstram que a rede municipal de Curitiba ainda apresenta escolas com salas sem condições adequadas em relação à iluminação e ventilação.

3.2.3 Indicador para existência de computador e *internet*

Em relação ao indicador para a existência de computadores e internet não foram realizadas alterações na composição do indicador, mantendo-se as mesmas variáveis definidas por Schneider (2010), retiradas da Prova Brasil e que se referem à: “existência e condições de computadores para uso dos alunos”; “acesso à internet para uso dos alunos”; “existência e condições de computadores para uso dos professores”; “acesso à internet para uso dos professores” e “existência de computador exclusivo para uso administrativo”. Essas variáveis recebem os seguintes conceitos e pesos: bom (1); regular (0,66); ruim (0,33) e inexistente (0). A seguir, é possível visualizar na tabela 7 de que forma se manifestam cada variável do indicador nas escolas de anos do ensino fundamental da RMC.

TABELA 7 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA A EXISTÊNCIA DE COMPUTADOR E INTERNET NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA – 2011, 2013 E 2015.

VARIÁVEIS	2011		2013		2015	
	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão
Computadores para uso dos alunos	0,96	0,12	0,93	0,17	0,83	0,26
Existência e condições da internet para uso dos alunos	0,95	0,16	0,91	0,22	0,83	0,25
Existência e condições dos computadores para uso dos professores	0,94	0,17	0,92	0,19	0,87	0,21
Existência e condições da internet para uso dos professores	0,94	0,19	0,94	0,15	0,86	0,21
Existência e condições dos computadores para uso exclusivo do administrativo	0,99	0,06	0,98	0,08	0,97	0,10

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

De acordo com a tabela 7, as variáveis que integram o indicador para existência de computador e internet apresentaram as melhores médias em 2011. Entretanto, observa-se uma decaída das mesmas nos anos seguintes, principalmente para as variáveis: existência e condições dos computadores para uso dos alunos e professores e existência e condição da internet para alunos. Destaca-se que a média da variável existência e condição da internet para uso dos professores se manteve em 2013, porém, teve uma queda significativa em 2015.

Ressalta-se que o uso da tecnologia e do acesso à internet avança no nosso país e percebe-se a necessidade de desenvolver novas práticas de ensino com o uso da internet. O acesso à rede possibilita adotar novos métodos de ensino e materiais diversificados. Porém, constata-se que o desafio está relacionado com a infraestrutura e por isso, nas escolas públicas há uma grande necessidade de melhorar os equipamentos e acesso à internet. Embora a RMC apresente existência de computadores para professores e alunos percebem-se mais uma vez, a ausência de políticas de conservação e manutenção de equipamentos.

3.2.4 Indicador para equipamentos eletrônicos

As variáveis integrantes do indicador para equipamentos eletrônicos pertencem a PB e para este trabalho, a variável “existência e conservação do aparelho de reprografia” foi substituída por “existência e conservação da máquina copiadora”, pois, verificou-se que grande parte das escolas possuía máquinas fotocopadoras e por entender que este tipo de equipamento é o mais adequado

para atender a necessidade de cópias para as turmas que, por vezes, ultrapassam a 30 alunos.

Não foram consideradas as variáveis: antena parabólica e retroprojektor analisando que os questionários captavam a existência ou não de recursos mais recentes que os substitui e facilitam o trabalho pedagógico. Nesse mesmo sentido, passou a compor o indicador, a variável sobre a “existência e conservação da câmera fotográfica”, considerando que esta é um importante instrumento para registrar as experiências pedagógicas e o uso da fotografia pode ser utilizado como um recurso didático. A variável sobre existência e conservação da linha telefônica também foi incorporada no indicador, pois, o telefone é uma das ferramentas de trabalho da parte administrativa da escola e indispensável para a comunicação entre os diferentes segmentos do sistema escolar. O quadro 8 demonstra a comparação e a atual composição do indicador para equipamento eletrônico para este estudo.

QUADRO 8- COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR PARA EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS

Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2003, 2005 e 2007.	Banco de dados	Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2011, 2013 e 2015.	Banco de dados
Existência e conservação do aparelho de reprografia	PB	Existência e conservação da máquina copiadora.	PB
Existência e conservação da impressora	PB	Existência e conservação da impressora	PB
Existência e conservação do projetor de slides	PB	Existência e conservação do projetor de slides	PB
Existência e conservação do aparelho de videocassete ou DVD	PB	Existência e conservação do aparelho de videocassete ou DVD	PB
Existência e conservação da televisão	PB	Existência e conservação da televisão	PB
Existência e conservação do aparelho de som	PB	Existência e conservação do Aparelho de som	PB
Existência e conservação da antena parabólica	PB		
Existência e conservação do retroprojektor	PB		
		Existência e conservação da câmera fotográfica	PB
		Existência e conservação de linha telefônica	PB

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

Como pode se observar na tabela 8 é apresentado às médias e os desvios padrões de cada variável que compõem o indicador para equipamentos eletrônicos.

TABELA 8 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

VARIÁVEIS	2011		2013		2015	
	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão
Existência de Máquina copiadora	0,79	0,38	0,88	0,31	0,89	0,27
Existência e condições de uso da impressora	0,97	0,09	0,98	0,09	0,97	0,12
Existência e condições de uso do projetor de slides	0,72	0,43	0,93	0,23	0,95	0,18
Existência e condições de uso do DVD ou vídeo cassete	0,98	0,09	0,95	0,15	0,93	0,19
Existência e condições de uso da televisão	0,96	0,12	0,95	0,14	0,93	0,17
Existência e condições de uso do aparelho de som	0,97	0,10	0,97	0,10	0,95	0,15
Existência e condições de uso de câmera fotográfica	0,97	0,12	0,93	0,23	0,90	0,25
Existência e condições de uso da linha telefônica	0,97	0,11	0,97	0,11	0,95	0,14

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

No período analisado constata-se que nas escolas analisadas, as variáveis: existência de máquina copiadora, existência e condições do projetor de slides apresentaram uma elevação significativa. No ano de 2011, observa-se a melhor média para as variáveis: existência e condições de uso do DVD ou vídeo cassete, de uso da televisão, aparelho de som e câmera fotográfica. Nos anos seguintes, as médias dessas variáveis apresentam uma queda.

3.2.5 Indicador para espaços pedagógicos

O Indicador para Espaços Pedagógicos é composto por aspectos captados pelo CE. Ressalta-se que o nome das variáveis que compõem esse indicador foi modificado em 2015 não se alterando a descrição das mesmas. As variáveis apresentadas consideram a existência ou não das dependências na escola a partir dos seguintes critérios que receberam os valores 0 (ruim) e 1 (bom), conforme o quadro abaixo.

QUADRO 9 - CONCEITOS, CRITÉRIOS E VALORES DAS VARIÁVEIS

CONCEITO	CRITÉRIOS	VALORES
Não	A dependência não existe na escola	0
Sim	A dependência existe na escola	1

Fonte: INEP 2011, 2013 e 2015.

Em relação ao trabalho de Schneider (2010), mantiveram-se as variáveis sobre a existência das seguintes dependências: sala de diretora, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de Ciências, quadra de esportes. Quanto à quadra de esportes foi realizada a combinação de diferentes possibilidades de tipo de quadra (coberta e descoberta) atribuindo-lhes os seguintes valores: (sem quadra esportiva), 0,50 (quadra esportiva descoberta) a 1 (quadra esportiva coberta).

No indicador elaborado por Schneider (2010) foi considerada a existência de biblioteca ou sala de leitura, recebendo valores de 0 a 1. Assim, para este estudo esta variável foi modificada considerando-se apenas a existência (1) ou não da biblioteca (0) entendendo que a função educativa da biblioteca precisa acontecer em um espaço adequado para guardar seu acervo bibliográfico e desenvolver e realizar atividades de leitura e produção de forma individual ou em pequenos grupos. Isso já não é possível em sala de leitura que pode servir para a utilização de outras atividades da escola.

Diferente de Schneider (2010) considerou-se o parque infantil, por entender que este é um espaço educativo importante de recreação e interação para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Cogitou-se também inserir a variável sobre a existência de área verde na escola, porém, somente o banco do Censo Escolar de 2011 apresenta esta questão. O quadro 10 apresenta a comparação entre as variáveis e a composição atual do indicador.

QUADRO 10 - COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR PARA ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.

Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2003, 2005 e 2007.	Banco de dados	Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2011, 2013 e 2015.	Banco de dados
Existência de sala da diretoria	CE	Existência de sala da diretoria	CE
Existência de sala dos professores	CE	Existência de sala dos professores	CE
Existência de laboratório de informática	CE	Existência de laboratório de informática	CE
Existência de laboratório de Ciências	CE	Existência de laboratório de Ciências	CE
Existência de quadra coberta/descoberta	CE	Existência de quadra coberta/descoberta	CE
Existência de Biblioteca e/ou sala de leitura		Existência de Biblioteca	CE
		Existência de Parque Infantil	CE

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

A variável que mais chama a atenção se refere à “existência de laboratório de Ciências” que apresenta a menor média ao longo do período, como pode ser observado na tabela 9.

TABELA 9 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR PARA ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.

VARIÁVEIS	2011		2013		2015	
	Min.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão
Existência de sala de diretoria	0,99	0,09	1,00	0,00	1,00	0,00
Existência de sala de professor	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
Existência de Laboratório de informática	1,00	0,00	1,00	0,00	0,99	0,12
Existência de Laboratório de ciências	0,05	0,22	0,04	0,21	0,07	0,26
Existência de quadra de esportes	0,99	0,09	0,89	0,23	0,89	0,24
Existência de Biblioteca	0,96	0,21	1,00	0,00	0,96	0,20
Existência de parque infantil	0,97	0,17	0,99	0,12	0,81	0,40

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

Em relação à existência da sala de professores e sala de diretoria pode-se afirmar que todas as escolas da RMC analisadas nesse estudo apresentem esses espaços. O parque infantil é o espaço representado por uma decaída na média no ano de 2015, o que pode indicar que o espaço para a recreação infantil deixou de existir por falta de manutenção. Destaca-se, que embora a média da variável sobre a existência de laboratório de ciências tenha aumentado durante o período, ainda observa-se que grande parte das escolas de anos iniciais do EF da RMC não apresenta esse espaço importante para a prática de ensino.

3.2.6 Indicador de espaços adequados para Atendimento de Necessidades Educacionais.

As variáveis sobre o indicador de recursos adequados para pessoas com necessidades educacionais especiais são derivadas também do CE. Este indicador passou a ser denominado “indicador de dependências para pessoas com necessidades educacionais especiais” uma vez que os questionários abordam somente a questão dos espaços físicos adequados (1) ou não (0) para o atendimento das necessidades desses alunos.

Em relação ao trabalho de Schneider (2010) mantiveram-se as seguintes variáveis: “existência de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)”; “existência de banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”, “existência de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”. A variável sobre a “existência de impressora em braile” foi retirada do indicador por não mais ser contemplada nos questionários dos anos definidos para este estudo. A comparação e composição das variáveis do indicador podem ser visualizadas no quadro 11.

QUADRO 11 - COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS E COMPOSIÇÃO DO INDICADOR DE DEPENDÊNCIAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2003, 2005 e 2007.	Banco de dados	Variáveis do Censo escolar e Prova Brasil 2011, 2013 e 2015.	Banco de dados
Existência de sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	CE	Existência de sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	CE
Existência de banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	CE	Existência de banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	CE
Existência de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	CE	Existência de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	CE
Existência de impressora em braile	CE		

Fonte: Schneider (2010); INEP (2015; 2013; 2011).

Na tabela 10 apresenta a média e o desvio padrão das variáveis que compõem o indicador de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais na rede municipal de Curitiba.

TABELA 10 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS DO INDICADOR DE ESPAÇOS ADEQUADOS PARA ATENDIMENTO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

VARIÁVEIS	2011		2013		2015	
	Méd.	Desvio Padrão	Méd	Desvio Padrão	Méd	Desvio Padrão
Existência de sala de recursos para alunos com NEE	0,91	0,29	0,93	0,26	0,63	0,48
Existência banheiro adaptado para alunos com NEE	0,25	0,44	0,18	0,18	0,30	0,46
Existência de dependências e vias adequadas para alunos com NEE	0,61	0,49	0,78	0,42	0,53	0,50

Fonte: Schneider (2010); INEP (2015; 2013; 2011).

Observando a tabela 10 verifica-se que a variável sobre existência de sala de recursos para alunos com NEE apresentou uma elevação na média em 2013, porém, teve uma decaída significativa no período seguinte.

A variável sobre banheiros adaptados para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é a que apresenta a menor média e a maior variação no período em relação às outras variáveis que compõem o indicador. Em relação à média sobre a existência de dependências e vias adequadas para alunos com NEE, constata-se que, em relação a 2011, houve um aumento significativo em 2013 e em 2015 uma queda considerável.

Diante dos debates atuais sobre inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, apresenta-se o desafio da promoção de acesso e da permanência desses estudantes nos espaços escolares. Entende-se que as salas de recursos, o banheiro adaptado, as dependências e vias adequadas, contempladas pelos questionários de contextos, são elementos importantíssimos e somam-se a eles a mudança na organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças sem discriminação e/ou segregação, entretanto, esses elementos não são captados pelos questionários do CE e da PB e, dessa forma, esses aspectos não podem ser medidos.

Ao analisar todos os indicadores para a RMC a média do indicador para dependência para pessoas com necessidades educacionais especiais é o que mais se destaca com a menor média como se pode observar na tabela 11.

TABELA 11 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS INDICADORES PARA A REDE MUNICIPAL DE CURITIBA NOS ANOS DE 2011, 2013 E 2015.

Indicadores	2011		2013		2015	
	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão	Méd.	Desvio Padrão
Estado de conservação da infraestrutura do prédio escolar	0,91	0,12	0,87	0,14	0,86	0,14
Iluminação e Ventilação da Escola	0,96	0,13	0,95	0,13	0,94	0,15
Existência de computadores e internet na escola	0,95	0,11	0,93	0,14	0,87	0,16
Existência de equipamentos eletrônicos	0,82	0,08	0,84	0,07	0,82	0,10
Espaços administrativos e pedagógicos	0,85	0,06	0,85	0,05	0,82	0,09
Espaços adequados para Atendimento de Necessidades Educacionais	0,59	0,19	0,63	0,16	0,49	0,25

Fonte: Schneider (2010); INEP (2011; 2013; 2015).

Em uma primeira análise, observa-se que o indicador para espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais é o que mais chama a

atenção devido a sua pouca melhora na média em 2013 e considerável queda no ano de 2015. Desse modo pode-se afirmar que embora existam políticas educacionais que incentivem a inclusão, existe uma complexa relação de igualdade e diferenças que precisa de ações que promovam a transformação das escolas para que se ajustem aos princípios inclusivos de educação.

Outro indicador que chama a atenção é o de iluminação e ventilação que apresentou a melhor média durante todo o período analisado. Assim, constata-se que na RMC os prédios escolares oferecem aos seus estudantes um ambiente educacional adequado, com condições de iluminação e ventilação que favorecem, estimulam e contribuem para o processo de aprendizado escolar.

Os indicadores sobre existência de computadores e internet na escola e equipamentos eletrônicos, apresentaram uma média elevada em 2011, porém, nos anos seguintes as médias decaíram. Considera-se que os computadores com acesso a internet e os equipamentos eletrônicos podem ser entendidos como ferramentas pedagógicas, contudo demanda manutenções periódicas o que nem sempre é possível de realizar nas escolas públicas.

Para finalizar, destaca-se que o “indicador de saneamento e energia” desenvolvido por Schneider (2010) não foi considerado neste trabalho, pois, os dados demonstraram que todas as escolas da RMC apresentam rede de esgoto, fornecimento de energia, abastecimento de água e água filtrada.

Dessa forma, dos sete indicadores desenvolvidos por Schneider (2010), este estudo se apropriou de seis, atualizando-os de forma a abranger melhor os aspectos da realidade estudada. Depois da composição de cada indicador e das análises das variáveis para a realidade de RMC, foi seguido o mesmo processo metodológico de Schneider (2010) para elaborar o ICME que será descrito no próximo subitem.

3.2.7 A composição do ICME para análise da Rede Municipal de Curitiba.

De acordo com Schneider (2010), pensar as condições materiais da escola envolve elementos de diferentes naturezas e nesse sentido a elaboração de cada indicador tentou reunir as variáveis que contemplassem os mesmos aspectos. Ressalta-se que as escolhas não foram feitas de forma linear e que, considerando

as limitações apresentadas pelos bancos de dados, as variáveis definidas tentam se aproximar da realidade.

Para englobar as diversas facetas das condições das escolas dos anos iniciais da RMC foi preciso agregar os indicadores em um conjunto denominado de índice que foi desenvolvido com base em Schneider (2010). Dessa forma, o índice de condições materiais das escolas de anos iniciais da Rede Municipal de Curitiba foi composto pelos 6 indicadores: Indicador para estado e conservação da infraestrutura; indicador para iluminação e ventilação; indicador para existência de computador e internet; indicador para equipamentos eletrônicos; indicador para espaços pedagógicos e indicador de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais.

Esse conjunto de indicadores foi combinado pelo mesmo processo metodológico de ponderação realizado por Schneider (2010) com base na literatura e no método estatístico denominado correlação de *Pearson*. Os valores obtidos demonstraram que a maior ponderação se deu em relação aos indicadores de conservação do material pedagógico, equipamentos eletrônicos e computador e internet. Assim, com base nas correlações, a tabela 12 apresenta os valores com as ponderações dos indicadores.

TABELA 12- PONDERAÇÕES DOS INDICADORES

Indicador para estado de conservação e infraestrutura	1
Indicador par computador e internet	2
Indicador para iluminação e ventilação	1
Indicador equipamentos eletrônicos	3
Indicador para espaços administrativos e pedagógicos	3
Indicador de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais.	1
TOTAL	11

Fonte: Schneider (2010) Adaptado.

A partir dos valores da ponderação, o ICME foi composto através da soma das variáveis e a divisão pelo total, com a intenção de que o índice mantivesse a escala utilizada nos indicadores de 0 a 1 (SCHNEIDER, 2010).

Os indicadores e os índices foram analisados a partir de variáveis independentes como: concentração de alunos vinculados ao PBF e sua distribuição nos núcleos regionais de educação.

4 A REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA EQUIDADE A PARTIR DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS

Estudos anteriores (NUPE, 2017; GOUVEIA; SCHNEIDER, 2017) têm chamado atenção para a situação precária das escolas que atendem um percentual maior de alunos vinculados ao PBF. No estado do Paraná, constata-se que municípios ou mesmo escolas em que há um número maior de estudantes vinculados ao programa, há uma tendência de que as condições de oferta sejam mais precárias. Em uma análise mais focalizada, das mesorregiões paranaenses, foi percebido pelas autoras que tal tendência permanece, mas ela não é linear porque são acrescentados elementos relacionados às condições mais gerais de cada município.

Em uma análise específica das condições de infraestrutura escolar, Gouveia e Schneider (2017) constataram, em um primeiro momento, que também as piores condições de infraestrutura se relacionam com um número maior de alunos vinculados ao programa. Dessa forma, no Estado do Paraná, as análises indicam a necessidade de olhar para as políticas educacionais, com vistas a garantir que as condições mais equitativas sejam pensadas como elementos essenciais para evitar a reprodução da pobreza.

Nesse sentido, com a intenção de verificar de que forma se dá a relação entre condições de infraestrutura escolar e estudantes pobres, este capítulo utiliza os indicadores e o ICME para analisar as escolas dos anos iniciais da rede municipal de Curitiba a partir da maior ou menor concentração de alunos vinculados ao PBF. O percentual de beneficiários é definido de acordo com o número de matrículas, sendo estes percentuais reorganizados em 4 categorias, denominadas de baixa, média baixa, média alta e alta, definidas por quartil, portanto, cada categoria apresenta 25% das escolas analisadas. Os percentuais de alunos vinculados ao PBF em cada faixa podem ser visualizados na tabela a seguir, de acordo com os anos estudados.

TABELA 13 - FAIXAS DE CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF POR QUARTIL NA RMC.

Categorias	Percentual de concentração das faixas		
	2011	2013	2015
	%	%	%
Baixa	1,45 a 11,23	3,14 a 8,85	1,80 a 9,51
Média baixa	11,30 a 15,43	8,88 a 13,81	9,57 a 15,28
Média alta	15,72 a 22,41	13,84 a 18,41	15,33 a 20,94
Alta	22,70 a 40,65	19,32 a 46,18	21,08 a 55,44

Fonte: Sistema Presença; Censo Escolar (2011, 2013, 2015). Elaborado pela Autora.

Curitiba é um município brasileiro, cujo percentual de estudantes que recebem o PBF não é tão alto, especialmente quando comparado a outras cidades do mesmo porte em outros estados ou mesmo regiões, portanto, o que se considera alto percentual, varia entre 19,32% a 56% nos anos analisados. Pode se observar a partir dos dados que a alta concentração de estudantes em condições de pobreza nas escolas aumentou significativamente no período analisado.

Outra forma de olhar os dados, foi perceber como os indicadores se apresentavam em relação às faixas de concentração de alunos vinculados ao PBF. Constatou-se que nos três anos analisados a média dos indicadores não apresentou uma variação significativa, ficando muito próximo dos dados de 2015 e que é apresentado na tabela 14.

TABELA 14 - INDICADORES POR FAIXAS CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF-2015.

INDICADORES	FAIXAS							
	Baixa		Média baixa		Média alta		Alta	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Existência de computadores e internet na escola	0,84	0,18	0,89	0,13	0,87	0,15	0,86	0,10
Estado de conservação da infraestrutura do prédio escolar	0,86	0,14	0,87	0,13	0,84	0,12	0,84	0,16
Existência de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais	0,60	0,21	0,46	0,26	0,44	0,26	0,43	0,23
Existência de equipamentos eletrônicos	0,80	0,12	0,83	0,06	0,83	0,08	0,80	0,10
Espaços administrativos e pedagógicos	0,78	0,09	0,82	0,08	0,83	0,07	0,82	0,11
Iluminação e Ventilação	0,90	0,21	0,94	0,14	0,91	0,14	0,99	0,05
ICME	0,80	0,09	0,82	0,05	0,81	0,06	0,80	0,07

Fonte: Censo escolar; Prova Brasil (2015), Sistema Presença, 2015. Elaborado pela autora.

A partir da análise dos indicadores, constata-se que as condições de infraestrutura das escolas de Curitiba, com exceção do indicador de existência de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais, tendem a apresentar uma média elevada o que indica que, em geral, os estudantes estão frequentando escolas em boas condições materiais e estruturais. Além disso, a variabilidade entre as escolas com percentuais diferentes de concentração de estudantes vinculados não é alta, indicando que a rede apresenta características mais homogêneas em relação às questões analisadas.

A partir desses dados, ressalta-se que, em uma primeira análise, não se encontra uma relação direta entre as piores condições materiais e estruturais com o maior número de estudantes em condições de pobreza. Como se pode constatar as escolas com “média alta” e “alta concentração” são as que apresentam a melhor média em relação aos indicadores existência de equipamentos eletrônicos, espaços pedagógicos e iluminação e ventilação adequada. Tal situação condiz com o princípio da diferença estabelecido por Rawls (2002), no qual, quando há desigualdade, ela deve favorecer aqueles que mais precisam.

Diante disso, optou-se por ter outro olhar sobre os dados, analisando os indicadores a partir dos bairros da cidade, entendendo que os processos socioespaciais desenvolvidos nas grandes cidades brasileiras, têm significativa importância na compreensão de mecanismos societários e de inclusão, provocando efeitos sobre a estruturação social. Ou seja, a organização social do território apresenta efeitos sobre as oportunidades educacionais (DESCHAMPS, 2014).

Para facilitar a análise dos indicadores e ICME por bairros, foi considerado os dez Núcleos Regionais da Educação (NRE) os quais congregam diversos bairros e recebem o nome do local onde estão implantadas as unidades administrativas²¹ com diversos órgãos e entidades do poder público municipal como também das esferas estadual e federal, que atuam de forma regionalizada. Na tabela 15, é possível verificar a distribuição das escolas selecionadas para esse estudo a partir dos núcleos regionais de educação.

²¹ As unidades administrativas são denominadas de Ruas da Cidadania.

TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – 2011, 2013 E 2015.

	Sigla	Nº de escolas por regional	2011		2013		2015	
			Nº de escolas selecionadas	%	Nº de escolas selecionadas	%	Nº de escolas selecionadas	%
Bairro Novo	BN	19	16	84%	14	74%	18	95%
Boa Vista	BV	25	19	76%	20	80%	22	88%
Boqueirão	BO	21	13	62%	14	67%	17	81%
Cajuru	CJ	20	18	90%	16	80%	18	90%
CIC	CIC	27	21	78%	17	63%	21	78%
Matriz	MZ	7	3	43%	5	71%	5	71%
Pinheirinho	PN	20	15	75%	14	70%	15	75%
Portão	PO	15	7	47%	11	73%	11	73%
Santa Felicidade	SF	16	12	75%	12	75%	14	88%
Tatuquara	TQ	15	11	73%	12	80%	9	60%
		185	135	73%	135	73%	150	81%

Fonte: Censo Escolar (2011, 2013, 2015).

Ao analisar a concentração de alunos vinculados ao PBF por escolas nos NRE, verifica-se que as regionais do Boa Vista, Matriz, Portão e Santa Felicidade são as que apresentam as escolas com menor concentração. Destaca-se que no núcleo da Matriz localizam-se o menor número de escolas da RMC e em 2011 essas escolas apresentavam baixa concentração de alunos em condições de pobreza.

Conforme o estudo de Alves, Batista e Ernica (2015), os sistemas de ensino tendem a estabelecer diferentes modos de regulação que dá certa margem à escolha dos pais. Isso acaba gerando a concorrência de famílias por vagas por escolas mais disputadas e de maior prestígio e que estão localizadas em regiões mais centrais. Devido à localização, certamente essas escolas são frequentadas por estudantes de famílias com boas condições sociais, ficando as escolas da periferia destinadas, na sua maioria para estudantes em condições de pobreza.

As escolas do núcleo Boqueirão e Pinheirinho apresentaram média baixa e o núcleo do Bairro Novo, média alta concentração de alunos do PBF. Já os núcleos do Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e Tatuquara se destacam pela alta concentração de escolas com alunos do PBF. No entanto, observa-se que ao longo do período, o percentual de escolas dos núcleos de Cajuru e CIC com alta concentração de alunos, diminuem significativamente ao longo do período analisado.

Isso já não acontece no núcleo do Tatuquara, o qual se destaca por não apresentar nenhuma escola com baixa concentração de estudantes vinculados ao PBF, o que condiz com a situação de alta vulnerabilidade dos bairros que compõem esse regional. Observa-se que há um aumento das escolas com alta concentração de alunos em 2013 e, apesar de diminuir a percentagem em 2015, continua alta em relação a 2011.

Segundo dados da agência Curitiba (2017), a regional Tatuquara está localizada no extremo sul de Curitiba e faz divisa com dois municípios da região Metropolitana da cidade (Araucária e Fazenda Rio Grande) e no período de 2000 a 2010 o bairro Campo do Santana que compõe a regional, foi o que apresentou maior crescimento no total de 250%. Dessa forma, a rápida ocupação populacional do espaço pode configurar-se em territórios vulneráveis e fomentar a desigualdade escolar com professores com menos experiência e formação, infraestrutura inferior, entre outras questões. Assim, os alunos com baixos recursos culturais e familiares que estudam em escolas de entorno mais vulnerável, tendem a obter desempenho piores. Dessa forma, constata-se que as desigualdades escolares também se devem as diferenças espaciais. Em função da localização geográfica das escolas o trabalho pedagógico, os conteúdos e as expectativas docentes em relação aos alunos diferem de um estabelecimento a outro (RIBEIRO, VÓVIO, 2017).

Para se aproximar da realidade das escolas e conhecer as condições materiais e estruturais das mesmas, os indicadores e o ICME foram analisados por núcleos regionais a partir das faixas de concentração de estudantes. Em uma primeira análise, constatou-se que ao longo do período analisado, a média do ICME e dos indicadores de forma geral não apresentaram uma variação significativa. Então se optou por centrar as análises com os dados mais recentes (2015) nas regionais que apresentaram, de forma geral, baixa concentração de estudantes vinculados ao PBF (Boa Vista, Matriz, Portão e Santa felicidade) e na outra ponta, as regionais com alta concentração (Cajuru, CIC e Tatuquara).

A tabela 16 apresenta a média dos indicadores e do ICME para as regionais que concentram poucos estudantes em condições de pobreza.

TABELA 16 - INDICADORES E ICME POR NÚCLEOS REGIONAIS COM BAIXA CONCENTRAÇÃO DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF – 2015.

		Computadores e internet	Estado de conservação da infraestrutura do prédio	Espaços Adequados para Atendimento de Necessidades Educacionais	Existência de equipamentos eletrônicos	Espaços administrativos e pedagógicos	Iluminação Ventilação	ICME
		Méd.	Méd.	Méd.	Méd.	Méd.	Méd.	Méd.
Boa Vista	Baixa	0,86	0,85	0,63	0,81	0,77	0,96	0,81
	Média baixa	0,91	0,84	0,44	0,87	0,85	1,00	0,84
	Média alta	0,84	0,73	0,53	0,82	0,83	0,87	0,79
	Alta	0,77	0,74	0,78	0,83	0,93	1,00	0,85
Matriz ²²	Baixa	0,71	0,77	0,58	0,68	0,70	0,67	0,69
	Média baixa							
	Média alta							
	Alta	0,40	0,59	0,67	0,75	0,43	1,00	0,60
Portão	Baixa	0,81	0,87	0,53	0,79	0,73	0,87	0,77
	Média baixa	0,90	0,93	0,33	0,83	0,75	1,00	0,80
	Média alta	0,97	0,86	0,67	0,88	0,93	0,83	0,88
	Alta	0,73	0,64	0,17	0,73	0,86	1,00	0,73
Santa Felicidade	Baixa	0,82	0,89	0,61	0,86	0,85	0,94	0,84
	Média baixa	0,83	0,87	0,50	0,80	0,80	1,00	0,80
	Média alta	0,95	0,89	0,44	0,83	0,79	0,89	0,82
	Alta	1,00	1,00	0,33	0,88	0,71	1,00	0,83

Fonte: Censo Escolar; Prova Brasil; Sistema Presença (2015) Elaborada pela Autora.

Verifica-se que o conjunto das escolas do núcleo regional do Boa Vista, Portão e Santa Felicidade, que apresentaram, de forma geral, baixa concentração de alunos vinculados ao PBF, apresentou a melhor média do ICME para aquelas que agregam mais estudantes do PBF. Embora a regional Matriz possua o menor número de escolas da RMC, as que apresentam alta concentração de estudantes têm as piores condições e a pior média do ICME. A mesma situação se repete na regional Portão na qual as escolas com mais alunos do PBF, apresentam a menor média nos indicadores sobre existência de computadores e internet, estado e

²² As escolas localizadas na regional Matriz não apresentaram informações para as faixas “média baixa” e “alta” concentração de estudantes vinculados ao PBF.

Média	0,82	0,92	0,44	0,86	0,79	0,89	0,80
alta							
Alta	0,86	0,92	0,33	0,80	0,84	0,93	0,80

Fonte: Censo; Prova Brasil; Sistema Presença (2015) Elaborada pela Autora.

Como se pode observar, a média do ICME da regional Cajuru é maior nas escolas com baixa concentração de estudantes em condições de pobreza, mas ao olhar a média dos indicadores, percebe-se pouca variabilidade, exceto para o indicador para Espaços Adequados para Atendimento de Necessidades Educacionais, que apresenta uma diferença significativa entre as faixas de concentração (baixa,alta).

Na regional CIC, as médias dos indicadores também apresentam variabilidade entre as faixas de concentração, podendo afirmar, a partir do índice que as escolas com maior número de alunos vinculados ao PBF apresentam boas condições materiais e estruturais.

A regional Tatuquara se destaca por não apresentar escolas com baixa concentração de estudantes do PBF, porém, as que têm média baixa concentração são as que apresentam melhores condições materiais e estruturais. Considerando que esse bairro se diferencia dos demais por apresentar o maior índice de vulnerabilidade socioeconômica²³, como também os bairros adjacentes, pertencentes ao núcleo apresentam o índice elevado, conforme constatado por Budal (2015) torna-se necessário, “dar mais atenção aos possuidores de menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis” (RAWLS, 2002, p. 120). Assim, entende-se que ao pensar e constituir ações, a partir de alocações de recursos, para a melhoria das condições materiais e estruturais dessas escolas, estabelece-se um dos elementos da concepção de justiça como equidade.

Outra questão que chama a atenção é, em todas as análises, a média muito baixa do indicador para espaços adequados para pessoas com necessidades especiais educacionais. Destaca-se que a média é ainda menor nas escolas com

²³ O índice de vulnerabilidade socioeconômica elaborado por Budal (2015) teve o objetivo de mensurar a fragilidade de desenvolvimento socioeconômico de cada bairro de Curitiba. Assim, quanto mais próximo o bairro estiver do valor 10.0 (dez), mais alta a vulnerabilidade social, e quanto mais próximo de (0) zero menor vulnerabilidade social do bairro. A tabela 1 do apêndice apresenta a colocação dos 75 bairros de bairro de Curitiba em relação ao índice de vulnerabilidade socioeconômica.

maior número de estudantes em condições de pobreza. Entende-se que com a política de inclusão, é necessária a reestruturação do sistema educacional para que a escola seja um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos. Por isso, os espaços precisam ser adequados para subsidiar os atendimentos educacionais especializados e as necessidades pessoais de estudantes, tornando as escolas mais acessíveis e que valorize e respeite as diferenças.

No início do percurso metodológico, foi proposto analisar as escolas por anos (2011, 2013 e 2015) e depois realizar um comparativo entre as escolas. Contudo, as médias dos indicadores e do ICME nesta última análise não demonstrou muitas mudanças, constatando-se que as CME das escolas da RMC mantiveram-se boas durante o período.

O resultado geral da análise dos dados instigou a buscar por elementos que favorecessem a compreender as causas das boas CME das escolas da rede municipal de Curitiba. Nesse sentido, o estudo de Viana (2016) revela que as escolas públicas de Curitiba têm uma história relativamente recente, sendo suas primeiras unidades criadas em 1961 tendo como mantenedora o governo do estado. Em 1963 foi inaugurada a primeira unidade com a administração do município.

No contexto da elaboração do planejamento urbano do município e da reforma educacional brasileira, a esfera municipal precisou adequar-se as novas contingências, tanto do ponto de vista físico, como da perspectiva de mudanças na filosofia, estrutura e funcionamento das escolas. Desse modo, a administração municipal, com apoio do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), começou a planejar a educação de forma mais sistematizada, constituindo-se grupos de técnicos responsáveis pelo planejamento e dimensionamento físico das escolas.

Assim, diante de um quadro de urbanização crescente, Viana (2016) afirma que embora a administração local não tenha se esquivado totalmente dos princípios de racionalidade financeira, técnica e funcional, a construção das escolas públicas destinadas à educação de estudantes em condições de pobreza, apresentaram, segundo estudos e documentos oficiais, forte vinculação entre as práticas socioeducativas e o espaço escolar, com o uso planejado arquitetonicamente a determinadas práticas educativas e ao acesso da comunidade no espaço escolar (VIANA, 2016).

Mais recentemente, constata-se ações da Secretaria Municipal de Educação, aqui compreendida como representante do Estado, e, portanto, responsável pela distribuição social de parte importante da oferta da educação infantil e fundamental. Observam-se ações pautadas na perspectiva de que a educação é um bem social que não pode ser impedida ou limitada pelas condições econômicas e culturais dos estudantes.

Nesse sentido, destaca-se a criação de programas específicos que visa “propiciar às escolas da RMC trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma boa escola” (CURITIBA, p. 8, 2015). Nesse contexto, destaca-se o Projeto Equidade que embora ainda seja recente para avaliar o seu impacto, o estudo de Souza (2017) constatou que o programa tem contribuído para mudanças expressivas no interior das escolas e das salas de aula.

Considerando que as desigualdades educacionais, constituem parte das desigualdades sociais, os seus efeitos constituem-se como parâmetros para organização e um dos objetivos da política educacional. Assim, o uso dos indicadores e do ICME possibilita conhecer formular políticas acerca das condições de infraestrutura escolar.

Os resultados obtidos na análise das CME das escolas da RMC parece não se aproximar muito dos demais da literatura como, por exemplo, de Soares (2014). A partir dessas constatações pode-se afirmar que, as ações do município de Curitiba são pautadas por princípio de justiça, que visa distribuir a educação a todos e a cada um, o necessário para seu desenvolvimento e emancipação social.

Embora as condições não se materializem de forma igualitária, entre as escolas, percebe-se que diante das diferenças as ações da política educacional se movimentam para beneficiar os menos favorecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é reconhecida como um direito social de todos, dever do Estado e da família e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998). Deste modo, ela é considerada como um bem primário que tem o papel de capacitar e potencializar o conhecimento humano, permitindo que os sujeitos sejam membros plenamente cooperativos na sociedade, habilitando-os a adquirirem os próprios meios de subsistências (RAWLS, 2002). Dessa forma, a partir da compreensão de que a educação contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e está vinculada a associação do usufruto da cultura das sociedades, a distribuição dos recursos materiais de acesso e permanência escolar deve atenuar as disparidades sociais.

Assim, independente de interferências sociais e naturais, é preciso estabelecer, entre outras coisas, condições iguais de educação para todos. Portanto, a educação regida pelos princípios de justiça, pode concretizar a igualdade favorecendo assim aqueles que, de alguma forma, não são privilegiados socialmente. O justo na educação não se refere somente na existência da vaga no sistema escolar, mas na igualdade de acesso, permanência e condições materiais, garantindo assim, o mais alto nível escolar ao maior número de alunos, principalmente aos menos favorecidos.

Diante das desigualdades, constata-se em nosso país, um conjunto de ações do Estado que envolvem e amplia as iniciativas existentes para a garantia de oportunidades de participação no crescimento econômico e dos direitos sociais. Entre as ações, destacam-se os PTRC, em especial o PBF, que parte do reconhecimento que a pobreza é um fenômeno amplo e a partir disso, a justiça social exige a precedência de um padrão de condições básicas de dignidade humana. A partir desse reconhecimento, os sistemas e as estruturas de poder do Estado precisam respeitar, segundo Rawls (2002), os princípios de justiça tomados na posição original para a consolidação de um sistema de cooperação social.

Desse modo, a garantia de níveis mínimos de sobrevivência e de desenvolvimento são objetos de políticas sociais. É nesse contexto que o PBF é reconhecido como eficaz na redução de pobreza e extrema pobreza e se consolida como uma estratégia de desenvolvimento com justiça social.

A partir do estabelecimento de um critério econômico, denominado linha da pobreza, a um reconhecimento que aqueles que estão fora desse critério, precisam de alguma forma, ser reparados. Ressalta-se que as condições de pobreza e extrema pobreza, vivenciadas pelas famílias, dificultam que suas crianças permaneçam e concluam a educação básica.

Desse modo, a condicionalidade da educação, embora receba críticas, é considerada como uma importante estratégia, pois, além de incentivar a permanência escolar dos estudantes, auxilia a identificar as escolas em que os estudantes em condições de pobreza estão matriculados, possibilitando que o poder público planeje e direcione ações de reparação, alocando recursos de modo a elevar, em longo prazo, as expectativas dos menos favorecidos (RAWLS, 2002).

Nesse cenário, surge a indagação de como distribuir os recursos educacionais para todos os grupos sociais, de forma igualitária? Entende-se que política educacional precisa ser apropriada e materializada com base em princípios que favoreça a todos. Assim, são vários os fatores que se constituem como objetos da política educacional e demandam interferência do Estado. Entre os diferentes fatores destacam-se os intraescolares que engloba as condições materiais e estruturais das escolas que são constituídas por um complexo jogo de diferentes políticas.

Embora não exista uma regulamentação específica e mecanismos legais para exigir melhores condições de infraestrutura escolar, Schneider (2010; 2014) verificou que a definição das condições mínimas de funcionamento escolar pode ser compreendida a partir de elementos citados na legislação educacional, como os Planos Nacionais de Educação de 2010 e 2014 e também, do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) que é um estudo composto por vários pesquisadores que pensam o financiamento da educação a partir dos insumos mínimos necessários para garantir um padrão inicial para todos os estudantes (CARREIRA; PINTO, 2007).

Conforme Schneider (2010, 2014) as CME das escolas precisam ser pensadas como uma questão política e pedagógica, que envolve a atenção para as condições do prédio escolar, dos telhados, das paredes, iluminação, ventilação, materiais, equipamentos e espaços necessários para o ensino.

Desta forma, a infraestrutura escolar é entendida como expressão e/ou omissão da ação do Estado e, embora não se configurem como elementos pedagógicos centrais no processo de aprendizagem, como visto anteriormente,

estudos comprovam uma associação positiva da infraestrutura escolar com melhores desempenhos.

Entretanto, o estudo desenvolvido por Gouveia e Schneider (2017) chama a atenção para a situação precária das escolas que atendem um maior percentual de estudantes vinculados ao PBF. Em escolas com um número maior de estudantes vinculados ao programa, foi observado uma maior tendência de que as condições de oferta escolar sejam mais precárias. No mesmo sentido, Camargo e Pazello (2014) também constataram que nas escolas com maior proporção de alunos do PBF, a infraestrutura escolar apresenta, na média, as piores condições.

Desta forma, o objetivo deste trabalho foi olhar as CME da RMC de Curitiba, analisando os dados referentes aos anos iniciais do EF, tendo como ponto de partida a hipótese de que escolas que concentravam mais estudantes vinculados ao PBF apresentavam as piores condições de infraestrutura.

Para isso, apropriou-se da metodologia desenvolvida por Schneider (2010) que elaborou indicadores e o ICME. Para analisar a realidade da RMC foi necessário reconfigurar os indicadores e o ICME a partir de dados recentemente disponibilizados pelo INEP, dos anos de 2011, 2013 e 2015.

A partir disso, buscou-se saber em que medida as condições materiais e estruturais das escolas da RMC tem considerado o perfil dos diferentes estudantes e assegurado uma oferta das condições de acesso e permanência com sucesso para todos. Verificou se a oferta dos serviços educacionais proporcionados pelo poder público municipal de Curitiba está pautada pelos princípios de justiça, uma vez que as condições de ofertam variam conforme as redes de ensino, localização geográfica, entre outros (SCHNEIDER, 2010; 2014).

A partir dos dados, pode-se constatar que na RMC, não há uma relação direta entre maior e menor concentração de estudantes vinculados ao PBF com piores e melhores CME. É possível afirmar que existem diferenças entre as escolas que são marcadas por outros elementos que não se relacionam diretamente com as condições de pobreza dos estudantes e a ação do Estado parecem pautar-se pelo princípio da diferença, na maioria dos casos analisados.

Isso pode ser verificado a partir da pouca variabilidade da média dos indicadores e do ICME no interior das regionais que embora se encontre diferenças, essas não parecem, necessariamente derivar da maior ou menor concentração de condições de pobreza. Destaca-se que a rede conta com o projeto Equidade na

Educação que está inserido entre as políticas de educação prioritária e apesar de ser um programa recente, algumas ações e efeitos positivos já podem ser observados, conforme constatado por Souza (2017). Assim, como essa ação, compreender que existem outros fatores da política que contribuem para que a RMC apresente a média das CME significativamente boa, mas que não foram possíveis de identificar nesse trabalho e que deve ser fruto de novas investigações.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico** Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.

ALVES, L., BATISTA, A.A. G., RIBEIRO, V.M.; ERNICA, M. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educação e Pesquisa**. 2015.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educação em Revista**. 2011.

BARCELLOS, A. L. B. Direitos sociais e políticas públicas: algumas aproximações. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 2, p.109-138, ago. 2016.

BICHIR, R. M. O Bolsa Família na berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. **Novos Estudos** 87. Julho 2010.

BONFIM, S. R. de F. **O Programa Bolsa Família e educação: Um percurso bibliográfico no período de 2004 a 2014**. Monografia(Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de especialização em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude.**A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2º edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: Abril/Maio 2017.

BRASIL, **Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica**. Portaria nº 264 de 26 de março de 2007. Disponível em: inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/portaria_n264_dia_nacional_censo_2007.pdf. Acesso em 28/04/2017.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2015)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 26/04/2017.

BRASIL, **Tutorial Presença**. Guia de Motivos de Baixa Frequência, 2013. Disponível em: <http://tutorialpresenca.mec.gov.br/guia-de-motivos-de-baixa-frequencia-informacoes-uteis-coordenador-municipal.html>. Acesso em: 08/05/2017.

BRASIL.**Dispõe sobre o censo anual da Educação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/documentos-e-legislacao1> Acesso em: 08/05/2017.

BRASIL. Lei 13005 de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesse em: fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério de desenvolvimento Social e Agrário. **Benefícios Assistenciais**. (2015) Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais>. Acesso em 28/7/2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Cidadão: **Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA 2017**. Brasília, 2016.

BRUEL, A. L. Diálogos entre política educacional e Sociologia: Algumas reflexões sobre as desigualdades sociais e educacionais. In: SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andrea; SOUZA Ângelo Ricardo de; (Orgs). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014.

BUDAL, Vinicius Klein. Vulnerabilidade socioeconômica e criminalidade: um estudo sobre os homicídios e o tráfico de drogas em Curitiba. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Econômicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, 2015.

CALGARO, C.; WEBER, T. Programa social federal de transferência de renda bolsa família e o consumo no Brasil: A presença da Teoria de Justiça de John Rawls. **Intuito**, Porto Alegre, Junho de 2015.

CAMARGO, P. C.; PAZELLO E. T. Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas Brasileiras. **Economia Aplicada**, v. 18, n. 4, 2014.

CAMPELLO, T. NERI, M. C. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

CARDOSO JUNIOR, J. M.; JACCOUD, L. de B. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. JACCOUD, L.; SILVA F. B. da [et. al.]. (Org.) – Brasília: IPEA, 2005.

CARNELOSSI, B. C. N., BERNARDES M. E. M. A condicionalidade de educação dos programas de transferência de renda: uma análise crítica do programa Bolsa Família. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 285-313, jan./abr. 2014.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global – **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2007.

COSTA, J. C. de C.; SOARES, S. de P. L. Educação e Pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento. **Revista Eletrônica PUC RS**.Br. Acesso em: Fevereiro de 2018.

CRAVEIRO, C. B. A, XIMENES, D. de A. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e Perspectivas para a universalização da Educação Básica no Brasil. In:

CAMPELLO, T. NERI, M. C. **Programa Bolsa Família : uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-eletrônica**, Volume 1, Número 2, jul-dez/2002.

CURITIBA, Prefeitura da Cidade de. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Equidade na Educação**. -Curitiba, 2015.

CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2000.

CURY, C.R.J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista Belo Horizonte**, n. 48, p. 205-222. Dez. 2008.

DUARTE, C. S. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, N. de S. O impacto da pobreza sobre Ideb: Estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 94 número 237 Brasília Maio / Agosto, 2013.

DUARTE, N. de S. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.

FERRAZ, M. Estado, política e Sociabilidade. IN: SOUZA, A.; GOUVEIA, A.; TAVARES, T. (org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Editora Appris, 2011.

FIGUEIREDO, A. C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 39, p. 73- 103, 1997.

FRANCO, C.; ORTIGÃO I.; ALBERNAZ, Â.; BONAMINO A.; AGUIAR G.; ALVES F.; SÁTYRO N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intraescolares. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. vol.15 no.55 Rio de Janeiro Abril./Junho 2007.

GARGARELLA, R. As teorias da justiça depois de Rawls. **Um breve manual de filosofia política**. Trad. Alonso Reis Freire. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOUVEIA A; B.; SOUZA Â. R. de. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.150 p.836-855 set./dez. 2013.

HELENA, E. Z. S. Justiça distributiva na Teoria da Justiça como Equidade de John Rawls. **Ril178LIVRO**. Brasília a. 45 n. 178 abr./jun. 2008.

INEP. **Histórico do SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em 25/08/2017.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Projeto básico V.6**. Edição 2017.

INEP. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. [online]. Brasília: Inep, 2015. [citado 2015-05-30]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>Acesso em setembro/2017.

JANNUZZI, P. de M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília 56 (2): 137-160 Abril/Junho, 2005.

KERSTENETZKY, C. L. Redistribuição e desenvolvimento? A Economia Política do Programa Bolsa Família. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro. V. 52, n. 1, p. 53-83, 2012.

LENSKIJ, T. **Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LIMA, I. G. de Caminhos teórico-metodológicos para pesquisas sobre Estado e educação: a política pública como “janela” e o uso de entrevista realista como procedimento metodológico. Reunião Científica Regional da **ANPED SUL**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR- Curitiba/ PR.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 28, 2012, **Anais Águas de Lindóia**, SP: ABEP, 2012. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[596\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[596]ABEP2012.pdf)>. Acesso em: Janeiro/fevereiro/2018.

NUPE, Relatório de Pesquisa: **A efetividade da política educacional na garantia do direito à educação da população em situação de pobreza**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, R. P. ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira Educacional**. nº 28 Rio de Janeiro jan./abr. 2005.

OLIVEIRA R. P. de; BAUER, A.; FERREIRA, M. P.; MINUCI, E. G.; LISIAUSKAS, F.; ZIMBARG, R.; CASSETTARI, N.; CARVALHO, M.; GALVÃO, F. V. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE)** – da Faculdade de Educação da USP e Fundação Victor Civita, 2013.

OLIVEIRA, A. C. P. de. Política Pública e Gestão Escolar: Um estudo de caso no Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 14, Julho-Dezembro de 2013a.

PAIVA, L. H.; FALCÃO, T.; BARTHOLO, L. Do Bolsa Família ao Brasil Sem Miséria: Um resumo do percurso Brasileiro recente na busca da superação da pobreza extrema. IN: CAMPELLO, Tereza. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

PASSADOR, C. S.; CALHADO, G. C. Infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos alunos e qualidade da educação pública em Ribeirão Preto/SP. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE**, v. 3, n. 2, p. 1-10, 2012.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINZANI, A.; REGO, W. L., **Vozes do Bolsa Família – 2ª edição** Revista e ampliada, São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PIRES, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Educação. Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013.

POLANYI, K., Sociedades e sistemas econômicos. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

REGO, W. L. Aspectos teóricos das Políticas de Cidadania: Uma aproximação ao Bolsa Família. **Lua Nova**, São Paulo, 73: 147-185, 2008.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.160 p.386-409 abr./jun. 2016.

RAWLS, J. **Uma teoria da Justiça**. Trad. Jussara Simões. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS JUNIOR, W. C. dos. **Programas de transferência de renda e as políticas educacionais: o sistema presença e a gestão da pobreza na escola** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

SÁTYRO, N., SOARES, S. A infra-estrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005. Texto para discussão nº 1267. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA** 2007.

SCHNEIDER, G. **Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SCHNEIDER, G. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social**. Tese em educação. Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2014.

SOARES, D. de A. Os Direitos Sociais e a Teoria da Justiça de John Rawls. **Revista de Informação Legislativa**. Ano 51 Número 203 jul./set. 2014.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.12, n. 38, 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38>>. Acesso em: abr. 2007.

SOARES, J. F. Caminhos para o sucesso escolar na escola pública IN: GATTI, Bernardete (Org) Construindo caminhos para o sucesso escolar. Brasília: **UNESCO, INEP/ MEC, CONSED, UNDIME**, 2008.

SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SOUZA, T. Ben-Hur de A. de. **Educação prioritária e superação de desigualdades educacionais em Curitiba: problematização dos efeitos iniciais do Projeto Equidade articulado ao Programa Bolsa Família**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2017.

UNICEF, O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. – Brasília, DF: **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2014.

VALLE, I. R. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010. P. 19-48.

VIANA, I. A rede municipal de ensino de Curitiba e suas relações com o processo de urbanização: a materialidade do espaço escolar. **Comunicações Piracicaba** v. 23 n. 3 p. 55-73 setembro-dezembro 2016.

YANNOULAS, S. C.; SOARES, K. J. Educação e pobreza. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, **profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

YAZBEK, M. C. Estado e Políticas Sociais: uma aproximação conceitual. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e **Instituto de Estudos Especiais da PUC-SP**. SUAS: configurando os eixos de mudança. Brasília: MDS, 2008.

XIMENES, S. B. Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica. São Paulo: **Quartier Latin**, 2014.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: O caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. Sur, **Revista Int. Direitos Humano**. Vol.3 nº. 4 São Paulo Jun. 2006.

ZIMMERMANN, C. R, ESPÍNOLA, G. M. Programas Sociais no Brasil: um estudo sobre o Programa Bolsa Família no interior do Nordeste brasileiro. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 147-164, Jan./Abr. 2015.